

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (118) СІЧЕНЬ

2007

2007 січень № 1 (118)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавком України 19.04.1999 р.

**Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка**

Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
**Луганського національного педагогічного
університету імені Тараса Шевченка**
(протокол № 6 від 22 грудня 2006 р.)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

Головний редактор –

проф. Харченко С. Я.

Перший заступник головного редактора –
проф. Синельникова Л. М.

Заступник головного редактора –

проф. Ужченко В. Д.

Відповідальний секретар –

проф. Галич О. А.

Члени редколегії:

проф. Курило В. С.,

проф. Ваховський Л. Ц.,

проф. Хриков Є. М.,

проф. Чиж О. Н.,

проф. Алхімов В. М.,

проф. Гавриш Н. В.

Засновник – Луганський
національний педагогічний
університет імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований
ВАК України*

*за напрямками: педагогіка, історія,
філологія, біологія*
(Бюлетень ВАК України. – 1999. –
№ 4 (12))

Матеріали номера друкуються
мовою оригіналу

Editor-in-chief –

prof. Kharchenco S. Y.

First Deputy –
prof. Sinelnikova L. M.

Deputy –

prof. Uzhchenko V. D.

Executive secretary –

prof. Galich O. A.

Editor Board Members:

Prof. Kurylo V. S.,

Prof. Vakhovskiy L. Z.,

Prof. Khrycov E. M.,

Prof. Chig O. N.,

Prof. Alkhimov V. M.,

Prof. Gavrysh N. V.

Founder – Luhansk Taras
Shevchenko
National Pedagogical
University

*The collection of studies on Pedagogic,
History, Philology, Biology licensed by
the Higher Attestation Board of
Ukraine (HAB)*

(Bulletin HAB of Ukraine. –1999. –
No. 4 (12))

The materials are published in the
original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2007

ВІСНИК
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Коректори: **Ніколаско І. О.,**
Ролотовкіна Н. В.

Відповідальний за випуск:
доцент Г. В. Горбуліч

Здано до складання 22.11.2006 р. Підписано до друку 22.12.2006 р.
Формат 60X84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Умов. друк. арк. 25,9. Наклад 100 прим. Зам. № 353.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

ЗМІСТ

Азарова Л. Г., Сиренко Т. Н. О профессиональной подготовке оперных певцов в Италии.....	5
Аникина Т. А. К проблеме становления и развития культуросообразного построения содержания образования.....	11
Борисова С. В., Балашова А. Д. Формування національної самосвідомості: сучасні тенденції в педагогічній науці.....	16
Василенко А. І. Художньо-репрезентативний потенціал сучасної дитячої пісні.....	24
Горбуліч Г. В., Харченко В. Г. Музичний катарсичний об'єкт: аналіз властивостей художнього образу.....	33
Гринь Л. О. Вокальний процес як засіб формування професійного голосу актора: теорія та практика.....	41
Грозан С. В. Музичне сприймання як один з етапів реалізації художньо-педагогічного спілкування на уроці музики.....	46
Зюзіна Т. О. Місце культурологічної освіти у вирішенні проблем формування духовної культури студентської молоді в інформаційному суспільстві.....	55
Кокурнікова В. В. Педагогічне спілкування як важливий чинник формування професійної компетентності майбутнього вчителя (на прикладі вивчення мистецьких дисциплін).....	61
Косач Ю. В. До визначення змісту і структури поняття “професійна компетентність студентів мистецько-педагогічних спеціальностей”.....	68
Кривозуб В. Ф. Оптимізація музично-педагогічної освіти на мистецьких факультетах (з досвіду роботи Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка).....	73
Крюкова О. І. Педагогічні умови виховання особистості молодшого школяра засобами православної музики.....	82
Кузніченко О. В. Естетичне виховання дітей засобами синтезу мистецтв на уроках фортепіано в спеціальних музичних закладах.....	87
Лесневская А. Л. Экранная культура как фундаментальное понятие теории профессиональной подготовки специалистов в области кино-, телеискусства.....	92
Локарєва Г. В. Соціально-педагогічні передумови сприйняття художньо-естетичної інформаційної системи твору мистецтва.....	98
Мала Т. В. Актуальні проблеми художньо-педагогічної освіти.....	109
Мельченко К. Г. Деякі методичні засади роботи над художнім образом.....	117
Плохотнюк О. С. Теоретичні засади формування ціннісних орієнтацій особистості.....	122
Пономарьова О. М. Деякі питання визначення стану сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.....	128

Пуцько Т. І. Формування національної самосвідомості майбутнього правоохоронця як педагогічна проблема: культурно-естетичні аспекти.....	135
Савченко Н. С. Ціннісні орієнтації як основа естетичного виховання школярів.....	140
Самохіна Н. М. Спецкурс “Мистецтвознавче краєзнавство” в педагогічному ВНЗ.....	145
Сбітнєва Л. М. Проблема розвитку музичного сприймання учнів загальноосвітніх шкіл.....	151
Старовойтова О. Є. Шляхи розвитку основ музичної культури молодших школярів.....	157
Сташевська І. О. Розвиток музичної дидактики Німеччини кінця 60-х – 70-х років ХХ століття.....	166
Таранов Р. А. О некоторых методах совершенствования художественной техники гитариста.....	171
Федоріщева С. П. Естетичні механізми процесу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.....	179
Холодков С. М. Роль апікатури в реалізації художньої задумки виконавця (на прикладах апікатурних комбінацій Артура Шнабеля).....	187
Добрянський І. А. Приватні навчальні заклади в Наддніпрянській Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.	200
Тесленко В. В. Критеріальні характеристики особистісно-професійного розвитку соціального педагога в роботі з дітьми з обмеженими можливостями.....	209
Гейзерська Р. А. Про необхідність формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю.....	214
Відомості про авторів.....	220

Л. Г. Азарова, Т. Н. Сиренко

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОПЕРНЫХ ПЕВЦОВ В ИТАЛИИ

Подготовка оперных певцов является одной из наиболее актуальных и сложных проблем, стоящих перед музыкальными вузами Украины в настоящее время. В имеющейся отечественной литературе до 1990-х годов эта проблема рассматривалась частично в книге И. К. Назаренко “Искусство пения”, в монографиях Е. Н. Артемьевой, В. П. Морозова, Л. Б. Дмитриева, в отдельных статьях В. Г. Сопина, В. И. Павловской-Боровик и др. Позже резко сократилось количество публикаций, посвященных данной проблеме, а имеющаяся литература устарела. К тому же мы не имеем возможности изучать современный европейский опыт подготовки педагогов-вокалистов.

Цель статьи – дать возможность ознакомиться с особенностями профессиональной подготовки студентов-вокалистов к работе в оперном театре во время их обучения в высших учебных заведениях Италии.

Пути и средства воспитания певца в Италии, осознание важности высокого уровня и характера вокального мастерства становятся понятными, если познакомиться с жизнью оперных театров, их репертуаром, организацией труда и спецификой деятельности артистов. Это помогает увидеть многие особенности процесса обучения певцов и методические устремления педагогов.

Опера для итальянцев – это прежде всего певцы и голоса. Голос всегда на первом плане и как бы парит над оркестром. Певцы поют естественно, свободно, без боязни быть заглушенными оркестровым сопровождением.

Первенство певца, присущее для исполнительского стиля итальянской оперы в прошлом, остается непоколебимым и теперь.

В оперных театрах Италии все голоса соответствуют эталону правильно оформленного певческого звука, характерного для итальянской школы пения, поэтому не бывает такой пестроты в звучании, что, к сожалению, часто встречается в нашем оперном искусстве. В Италии молодые певцы приходят в театр хорошо вокально и технически подготовленными, с выработанными навыками самостоятельной работы, с развитым слухом, памятью и умением свободно читать с листа.

Характерным для итальянских певцов является и то, что они продолжают занятия вокалом с маэстро на протяжении всей певческой карьеры. Если позволяют условия работы, контакт продолжается с прежним своим преподавателем, если нет, то с другим, новым. Преподаватели пения следят за развитием певца, посильностью репертуара и постепенностью его освоения. Важно, например, чтобы

артисты с драматическими голосами пели сначала лирические партии, в процессе исполнения которых окреп бы голос, устоялась техника, сформировалась устойчивая привычка петь с оркестром.

Необходимость поддерживать свою вокальную форму заставляет всех певцов, даже опытных, ежедневно совершенствовать свой вокал, заниматься с педагогом, знающим их голос.

Важным для профессионала является также количество выученных партий и качество этой выучки. Певцу желательно подготовить весь репертуар для своего типа голоса. Это хорошо знают молодые певцы, разучивающие огромный репертуар, чтобы быть в состоянии в любой момент заменить заболевшего товарища. Молодежь крайне серьезно относится к проблеме разучивания партий, приучаясь много работать самостоятельно еще на консерваторской скамье.

К пению обучающиеся относятся серьезно, отлично понимая, насколько сложно и ответственно быть певцом в Италии. Молодые певцы умеют подчинять все жизненные дела одной задаче и ставят свою будущую профессию на первое место. Путь, который они выбирают для приобретения профессиональных знаний и умений, бывает разным. Это может быть прохождение курса обучения в консерватории либо частные уроки. Все зависит от обстоятельств и достатка обучающегося. В Италии до сих пор весьма распространено частное преподавание. Ведь для того, чтобы поступить на профессиональную сцену, необязательно иметь диплом об окончании учебного заведения. Не нужен он и для участия в конкурсе вокалистов. Все дело решает пение как таковое. Певец должен встать у рояля и спеть так, чтобы это убедило комиссию, состоящую из представителей руководства театра, а их обычно убеждает пение, соответствующее сложившемуся эталону звучания и уровню музыкально-технического совершенства исполнения. Руководство театра должно быть уверено, что этот певец справится с предложенной ему партией, понравится публике и вызовет благоприятное отношение прессы. Так, например, от частного педагога пришел прямо на сцену выдающийся баритон современной Италии Пьетро Капучилли.

Обучение в консерватории бесплатное. Однако на жилье, питание, приобретение книг, нот студенты, не получающие помощи из дома, зарабатывают сами. Поступив в консерваторию, студент уже знает те требования, которые предъявит ему жизнь. Потому он не позволяет себе пропускать занятия, быть на уроке не в форме и с большой ответственностью относится к предметам, стараясь взять в консерватории все, что необходимо для его будущей профессии.

Консерватория своей программой и требованиями также хорошо отвечает этой задаче. К окончанию срока обучения в вузе все студенты свободно читают с листа, умеют разучивать партии, поют чисто и приобретают те вокально-технические навыки, которые позволяют им пробоваться на сцену. На этом развитие вокалиста не заканчивается, так

как при поступлении в театр они попадают в руки хорошо знающих вокал дирижеров и концертмейстеров.

Нельзя сказать, чтобы количество часов для вокальных занятий с учеником было бы достаточным для хорошего продвижения. Преподаватель консерватории загружен педагогической работой по 12 часов в неделю, занимаясь с 10–12 учениками. Иногда это время разбивается на три дня по 4 часа (Миланская консерватория), иногда – на два дня по 6 часов. Время, которое ученик проводит у рояля в классе педагога, весьма ограничено и составляет около часа в неделю. Однако это имеет и положительную сторону: многое из того, что необходимо выполнить, переносится на самостоятельную работу дома. Студент с первого курса приучается быть хватким, внимательным и целеустремленным. Как правило, на занятиях в классе сидит почти весь состав учеников. Они внимательно слушают все замечания педагога, перенимают все, что можно взять от занятий с другими. Все это позволяет глубоко и полно усвоить метод работы педагога. Такому положению способствует и расписание занятий: в день вокальных классов никакие другие занятия не назначаются. Студенты целиком посвящены главному – приобретению вокально-технических, музыкальных и исполнительских навыков.

Необходимо также отметить, что общая учебная нагрузка студента значительно меньше, чем у нас, что позволяет уделять больше внимания своим прямым узкопрофессиональным обязанностям.

Характерной особенностью занятий является и то обстоятельство, что концертмейстер бывает только в классе. Никаких дополнительных часов студенту не полагается, и он приносит в класс вокализы и произведения, выученные самостоятельно.

С первых шагов консерваторского обучения студент приучается делать основную работу по разучиванию произведения дома, самостоятельно. Недостаток времени общения с педагогом, концертмейстером, дирижером компенсируется огромным удельным весом самостоятельной работы студента. Роль самостоятельной работы, личной ответственности за свой рост и продвижение в избранной специальности достаточно ярко выражены в учебном процессе. Педагогический коллектив не несет ответственности за развитие студента в такой степени, как это принято у нас. Интересной особенностью в системе воспитания итальянского певца является положение, что за читку с листа отвечает не только педагог по сольфеджио, но и педагог по специальности. Во время урока в классе сольного пения ученику на пюпитр ставятся незнакомые вокализы и легкие произведения, которые он должен был без помощи концертмейстера спеть с листа. Это требование включается и в экзамен по специальности при переходе с курса на курс, а во время выпускного экзамена студенту предлагается самостоятельно выучить за три часа незнакомое произведение и спеть его комиссии.

Характеризуя работу консерваторий в Италии, нельзя не сказать, что в отличие от положения дел в нашей стране педагог по специальности является по существу единственным музыкальным руководителем молодого певца. В итальянских консерваториях нет камерных или оперных классов, в которых со студентами работали бы опытные музыканты, как это бывает у нас. Нет у них и класса по разучиванию оперных партий под руководством дирижера-концертмейстера. Педагог по специальности делает все один: воспитывает голос, проходит камерный и оперный репертуар, разучивает оперные партии... Это накладывает на педагога большую ответственность, требует от него высокой музыкальной культуры и хорошего вокального профессионализма. Авторитет педагога среди студентов очень высок, слушаются его беспрекословно. Внимание, серьезность, абсолютное подчинение, внутренняя дисциплина, выдержка – все это характерно для работы в классе. Конфликты между учеником и педагогом – крайне редкое явление. Руководство не одобряет подобные явления, и студенты, зная это, весьма внимательно и глубоко осваивают метод того педагога, у которого они занимаются. В случае конфликтной ситуации фактически встает вопрос не о смене педагога, а об уходе студента из данной консерватории.

Обычно за пять лет работы молодые певцы развивают свои данные до уровня, позволяющего пробовать свои силы на оперных подмостках. Если педагог считает уровень развития недостаточным, то ученика можно на младших курсах дважды оставить на второй год и срок обучения в консерватории будет по необходимости продлен до семи лет.

В Италии придерживаются той же методики, что и мы – строго выполняют принцип постепенности и последовательности, совмещают вокально-техническое и художественное развитие, учитывают индивидуальные качества ученика.

В целом все преподаватели сначала вырабатывают на упражнениях элементарные навыки звукообразования и звуковедения, затем студенты поют много вокализов (больше, чем принято у нас), старинных итальянских классических арий и начинают осваивать известный оперный и камерный репертуар.

Есть ряд различий по сравнению с тем, что общепринято у нас. Прежде всего, это бóльшая последовательность в усложнении вокально-технических заданий.

В Италии существует много определенных индивидуальных методик работы с певцами. Взгляды педагогов на проблемы голосообразования, приемы и упражнения, которыми они пользуются, как и у нас, очень разнообразны. Нет и единой методики, которую бы использовали итальянские педагоги. Нет даже единых методических установок в отношении характера и типа дыхания, манеры открытия рта, положения языка, манеры прикрытия звука.

Другой особенностью работы в вокальных классах консерваторий является их оперная направленность. С учеником, принятым в

консерваторию, работают как с будущим оперным солистом. Оперный репертуар усложняется, изучаются произведения композиторов XIX века, в основном итальянских, и, наконец, оперные произведения современных композиторов. На изучение камерных произведений остается мало времени; их проходят в основном на третьем и четвертом курсах. Пятый курс целиком посвящен работе над оперными партиями и подготовке дипломного оперного спектакля, который также готовится целиком в классе по специальности.

У итальянских педагогов наиболее ярко выражено, по сравнению с нами, внимание к голосу и меньше – к слову, его выразительности, психологической окраске.

Построение урока на младших курсах мало отличается от известного у нас: сначала 10–15 минут упражнений, затем один-два вокализа, из которых один, как правило, новый, и какое-либо произведение или отрывок из него. Упражнения в большинстве случаев поются на гласный звук “а” или на слоги; вокализы – как чистые гласные или с названием нот. Поисками правильного произнесения гласных и слогов в пении итальянские педагоги не занимаются, все это заложено в самом языке. Фонетический метод используется широко, строго индивидуально подбираются сочетания тех или иных звуков для выработки определенных качеств звука, формирования верхнего регистра, переходных нот.

Отличительной чертой итальянской вокальной педагогики является то, что больше уделяется внимания работе над вокализами, чем это принято у нас. Помимо старинных вокализов, в большом количестве и в течение всех лет учебы поются и современные, которые затем обязательно входят в выпускные экзамены. В результате такой систематической тренировки голосовой аппарат в состоянии преодолеть технические трудности, встречающиеся в музыке современных композиторов.

В консерваториях нет оперного класса в нашем понимании, когда концертмейстер, режиссер и дирижер в течение всего учебного года готовят оперные отрывки или целые спектакли. С оркестром и дирижером студенты встречаются только на генеральной репетиции и спектакле. Все партии разучиваются в классе педагога по специальности. За несколько недель до представления режиссер сводит весь состав и создает сценическую редакцию. Насколько же хорошо и твердо должны быть выучены и “впеты” партии, чтобы за одну генеральную репетицию с оркестром дирижер мог подготовить спектакль! Такие жесткие условия заставляют студентов твердо выучить партию, быть максимально внимательными и собранными, ценить каждое замечание педагога. Здесь закладываются основы того высокого профессионализма, который характеризует итальянских певцов. Подготовка спектакля в вузе осуществляется примерно также, как и на профессиональных подмостках.

Интересны и необычны экзаменационные требования при окончании консерватории. Для экзамена, на котором обязательно присутствует представитель министерства, готовятся, прежде всего, три вокализа композиторов XIX века (Панофка, Конконе, Бордонь), рассчитанные на выработку техники пения *bel canto*, и три современных вокализа, являющиеся своеобразным показателем владения новым стилем исполнения. Из шести произведений комиссия выбирает для прослушивания два, по одному из каждой тройки. Затем исполняются отрывки из итальянской оперы XIX века с развернутой арией и из оперы любого современного автора. Фрагменты выбираются значительные, масштабно развитые, чтобы певец имел возможность продемонстрировать уровень своей вокальной подготовки. Следующим экзаменационным требованием является самостоятельное разучивание отрывков из незнакомой оперы. Для этого студента запирают в классе на три часа, за 15 минут до конца срока разрешают войти концертмейстеру, и вскоре студент выходит на эстраду. Выпускник также должен уметь прочесть произведение с листа и ответить на вопросы о строении, функции и гигиене голосовых органов.

Обращает на себя внимание, что экзаменационные требования не включают произведения камерного репертуара, а среди опер нет классических сочинений иностранных композиторов. Ограниченность, замкнутость этой программы совершенно очевидна. Потому итальянский молодой певец вырастает в стенах консерватории хорошо приспособленным к условиям работы в *итальянской* опере, в соответствии с требованиями итальянского театра и запросами итальянской оперной публики. Естественно, что такое развитие весьма односторонне. Положительным моментом в этой системе является то, что она закладывает прочный фундамент вокальной технологии в традиционном стиле итальянского пения красивым кантиленным звуком, отрицательным – ее узость.

В организации подготовки певцов в Италии есть такие моменты, использование которых в нашей системе воспитания несомненно сыграло бы положительную роль. К таким моментам надо отнести организацию в консерватории “вокальных дней”, когда студент занят только пением. Это дает возможность присутствовать всему классу на уроке по специальности, что при коротком сроке обучения певцов имеет большое значение. Введение в практику вокализов современных композиторов – существенный вклад в освоение новой вокальной технологии и развитие слуха. Исполнение вокализов на государственном экзамене повышает внимание к ним и принципу инструментального пения в процессе обучения. Введение в класс по специальности и в переходные экзамены “читки с листа” – существенное стимулирующее средство для приобретения этого важнейшего навыка. Здесь же необходимо сказать о самостоятельной работе по разучиванию произведения и большем

вниманию к таким предметам, как общее фортепиано, гармония, анализ форм.

Несмотря на существенную разницу в исполнительских стилях итальянской и отечественных оперных школ, изучение методических принципов наших зарубежных коллег полезно хотя бы потому, что в отечественных оперных театрах поется много итальянских опер, которые должны исполняться ближе к итальянской манере. Статья подробно исследует и анализирует достижения вокальной национальной школы Италии. Знакомство с опытом работы в итальянских консерваториях дает возможность начинающим педагогам-вокалистам более осмысленно и творчески подойти к решению проблемы профессиональной подготовки оперных вокалистов в нашей стране.

Литература

1. **Дмитриев Л.Б.** Вопросы вокальной педагогики. – Л., 1982.
2. **Менабени А.Г.** Самостоятельная работа студента при обучении сольному пению. – М., 1976.
3. **Назаренко Н.** Искусство пения. – М., 1948.
4. **Шильникова Н.О.** О вокально-педагогической практике в Италии. – М., 1995.

The problem of preparation of student-vocalists to the opera stage in our country stands sharply enough and to the not final developed. This article enables to familiarize not only with experience vocalists in the conservatories of Italy, but also with their methods of work on preparation of professional singers to the opera stage.

УДК 37.011.33:008

Т. А. Аникина

К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Идея культуросообразной связи образования и культуры проходит практически через все прогрессивные педагогические учения XIX и XX веков и в современных условиях реформирования школы, вызванного переходом мировой цивилизации в постиндустриальную эпоху своего существования, становится еще более актуальной. Кризис современной системы образования – это кризис старой образовательной модели, которая сформировалась в условиях индустриальной культуры и вступила в противоречие с новыми культурными реалиями постиндустриального общества. Речь сегодня идет о необходимости создания новой

культуросообразной модели образования, соответствующей образу той культуры, которой оно служит. Такая трактовка кризисной ситуации, сложившейся в системе образования в начале третьего тысячелетия, свойственна многим исследователям (Ю. Н. Афанасьев, А. П. Валицкая, А. Е. Чучин-Русов и др.).

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы генезиса идеи культуросообразного построения содержания образования.

Теоретическими основаниями работы выступают труды, посвященные:

– развитию культурологических идей в философии и педагогике (Э. А. Баллер, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, А. Дистервег, Б. С. Гершунский, С. И. Гессен, М. С. Каган, П. Ф. Каптерев, Л. Н. Коган, Ю. М. Лотман, Э. С. Маркарян, В. М. Межуев, А. Н. Ростовцев, В. Н. Сагатовский, В. В. Сериков, Н. З. Чавчавадзе, П. Г. Щедровицкий и др.);

– становлению новой гуманистической образовательной парадигмы (В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Е. И. Казакова, Г. Б. Корнетов, А. А. Макареня, В. В. Сериков, И. Д. Фруммин, И. С. Якиманская и др.);

– концепции построения содержания общего образования (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, Л. Я. Зорина, Е. И. Казакова, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. П. Тряпицына, В. С. Шубинский и др.);

– теории становления и развития личности в образовательном процессе (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Н. И. Болдырев, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Э. Эриксон и др.);

– методологическим основам проектирования и прогнозирования образовательных систем (Б. С. Гершунский, А. Я. Данилюк, И. И. Ильясов, В. Е. Радионов и др.).

Выделение принципа культуросообразности как специального педагогического приема в истории педагогической мысли относится к эпохе Просвещения и связано с осмыслением принципов познания. Многие положения принципа культуросообразности нашли отражение в педагогических воззрениях Дж. Локка, К. А. Гельвеция, А. В. Дистервега. Дж. Локк хотя и не использовал сам термин “культуросообразность”, связывал воспитание с усвоением культуры, выработанной в обществе.

В педагогической теории К. А. Гельвеция принцип культуросообразности воспитания получил широкое толкование. Он утверждал, что воспитание должно соответствовать лучшим образцам человеческой культуры.

В основе педагогической теории А. В. Дистервега выступают три принципа: природосообразность, самостоятельность и культуросообразность. “Обучай культуросообразно! Мы устанавливаем для воспитания и обучения принцип культуросообразности

вообще” [1, 461]. Он подчеркивал необходимость установления тесной связи между воспитанием и жизнью общества, его культурой, понимая под принципом культуросообразности “мысль, что в воспитании необходимо принимать во внимание всю современную культуру в широком и всеобщем смысле слова...” [1, 462]. Именно уровень культуры развития общества предъявляет к личности требования поступать и действовать сообразно ей, т.е. поступать культуросообразно. Размышляя далее, он делает следующий вывод: собственно человеческое в человеке (т.е. культурное начало) – это и есть самодеятельность. А воспитание возможно лишь в пределах этой самодеятельности, благодаря чему человек становится выше природы, иными словами, делается культурным человеком.

На заре становления принцип культуросообразности означал, что воспитание и образование должно считаться с уровнем культуры страны и временем, т.е. с изменяющимися культурно-историческими условиями.

Развитие идеи культуросообразности связано с именами П. П. Блонского, К. Н. Вентцеля, Л. С. Выготского, С. И. Гессена, И. И. Горбунова-Посадова, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого, которые подготовили современное понимание образования.

Приверженцем и сторонником культуросообразного образования, наполнившим трактовку его содержания культурным смыслом, стал С. И. Гессен. Целью всякого образования, по мнению ученого – педагога и философа, должно стать приобщение к культурным ценностям. С. И. Гессен видел в образовании социокультурный механизм, обеспечивающий сохранение и трансляцию достижений культуры от поколения к поколению и далее в приобщении к творческому потоку (способность к художественному творчеству), в превращении человека в свободно творящее существо: “Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, прав, хозяйства, превращение природного человека в культурного” [2, 36].

П. Ф. Каптерев обогащает принцип культуросообразности идеей поликультурного образования, считая, что каждый образованный человек должен быть гражданином всего культурного мира [3].

Таким образом, можно отметить, что наполнение принципа культуросообразности видоизменяется с течением времени.

В 70-е годы XX столетия В. В. Краевский, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин выдвинули концепцию “культурологического подхода” в противоположность предметоцентризму и пытались выстроить структурную модель содержания общего образования в контексте культуры [4]. Однако и в настоящее время формирование содержания образования в соответствии с идеями культурологической концепции в полном объеме не осуществляется.

В современной науке идея культуросообразного подхода получает дальнейшее развитие в работах А. Г. Асмолова, В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, А. П. Валицкой, О. С. Газмана, Е. И. Казаковой,

С. В. Кульневича и др. В данных исследованиях образование рассматриваются как культуросообразную и культуuroобразующую среду, малую культуру, позволяющую обеспечить восхождение человека к общечеловеческим ценностям. Возвращение образования из контекста идеологии в контекст культуры, восстановление человеческих смыслов – главная идея данных авторов. А в результате восстановлены и истинные функции образования:

- гуманитарная, заключающаяся в сохранении и восстановлении экологии человека, его физического и духовного равновесия;
- культуросозидающая, которая обеспечивает сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры в процессе образования;
- функция социализации, суть которой – обеспечение условий усвоения и воспроизводства человеком социально-культурного опыта, обеспечивающего естественное вхождение личности в жизнь общества.

Идея культуросообразности рассматривается при этом как методологическая основа реализации указанных функций образования, ориентированного на человека, поскольку “культурные смыслы образования – это и есть человеческие смыслы” (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич).

Сущностными характеристиками культуросообразного подхода в образовании выступают:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к саморазвитию (А. Г. Асмолов);
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры (Е. В. Бондаревская) и оказать помощь “в порождении жизненных смыслов, а от них к самостоятельным свободным и ответственным действиям” (В. П. Зинченко);
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество в достижении целей культурного саморазвития (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман);
- отношение к образовательному учреждению как целостному культурно-образовательному пространству (С. В. Кульневич, А. П. Валицкая).

Идея культуросообразности является научным средством анализа “сообразных культуре” основ образования. По мнению Е. В. Бондаревской, новое качество личностно ориентированного воспитания определяется принципом культуросообразности.

Культуросообразность раскрывается в принципиальной гуманистической позиции, признании человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом, способным вмещать в себя “старые” смыслы культуры и одновременно производить новые, направленные на развитие человека культуры как творческой целостной личности.

В. С. Библер при определении цели образования подчеркивает необходимость ориентироваться на формирование “человека культуры”, что означает развитие в нем культурной способности, ведущей к формированию человека как личности.

Методологической основой культуросообразного построения содержания образования являются концепции личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, С. В. Кульневич); методологические концепции содержания обучения (В. В. Краевский, И. И. Лернер, М. Н. Скаткин); культурологические концепции образования (О. В. Гукаленко, Ю. С. Давыдов, Н. В. Кузьмина); теории, раскрывающие механизмы формирования смыслов и личностного смыслообразования (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев); концепции интеграции содержания образования (А. Я. Данилюк).

На современном этапе развития социума общепедагогическими предпосылками доминирования роли культуросообразного подхода выступают:

- изменение ракурса научного анализа проблем образования, обусловленных кризисными явлениями в социокультурной среде общества;
- актуализация культурных функций образования;
- становление личностно ориентированной парадигмы образования, целью которой является развитие личностной сферы индивида.

Идея культуросообразности, выступая научным средством анализа “сообразных культуре” основ образования, позволяет трактовать образование как процесс овладения культурой, направленный на целостное преобразование личности; цель образования – как становление человека субъектом культуры; содержание образования – как общечеловеческую культуру, предназначенную для овладения; творчество и диалог – как способы самореализации личности в образовательном процессе.

Таким образом, функциональный смысл культуросообразного образования заключен в требовании к содержанию образования – отражать общечеловеческие ценности; к образовательным формам – соответствовать традиционным культурным образцам и создавать новые; к методам и приемам – насыщать педагогические технологии культурным содержанием, соотносить образовательную деятельность с культурными ценностями и задачами. При этом содержание принципа культуросообразности заключается в соотношении образования с особенностями культуры, меры соответствия культуры и всех компонентов образования.

В данной статье предпринята попытка в общих чертах проанализировать проблему генезиса идеи культуросообразного построения содержания образования. Детальное изучение и углубленный анализ данного процесса должны стать задачей более серьезного

исследования, которое не может ограничиваться размерами настоящей статьи.

Литература

1. **Духанцева Ф.В.** История зарубежной педагогики и философии образования / Ф.В.Духанцева, Л.Д.Столяренко. – Ростов-н/Д., 2000.
2. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
3. **Каптерев П.Ф.** Избр. пед. соч. / Под ред. А.М.Арсеньева. – М., 1982.
4. **Краевский В.В.** Содержание образования: вперед к прошлому. – М., 2000.

In the article is investigated the idea of the genesis of cultural corresponding theme construction of the education. The cultural correspondence let us interpret the education as the process of cultural capturing, which has the direction to the whole transformation of the individual. In addition its functional idea is confined in the demanding to the contents of education to reflect the human values.

УДК 37.035.6.001.1

С. В. Борисова, А. Д. Балашова

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Не підлягає сумніву актуальність питань формування національно свідомої особистості молодого громадянина молодій незалежній державі, оскільки підростає сьогодні покоління і є її майбутнім. Саме воно визначить справжнє обличчя нашої Батьківщини перед усім світом. І в кожній країні, яка дбає про свою гідність, питання формування національної самосвідомості є одним з таких, що не підлягають жодному сумніву. У нашій країні воно набуває нового змісту в контексті української перспективи. Перш за все держава повинна створити умови для виховання свідомих громадян, але ж зрозуміло, що матеріально й духовно багату Україну збудують лише її патріоти, об'єднані спільною національною ідеєю, яка ґрунтується насамперед на народній спадщині, історичних досягненнях нації в галузі культури.

Сучасні тенденції розвитку світової спільноти демонструють величезне значення згуртованості навколо національної ідеї, але треба сказати про таке ж сучасне розуміння нації й поняття національного. Воно базується на етнічних засадах, утім сутність її змісту визначається демократичними підвалинами цих тенденцій розвитку, а репрезентується нація через культурницькі ознаки. Реальні вимоги часу щодо консолідації нашого суспільства і ставлять завдання формування національної

самосвідомості молоді, і перш за все в студентів вищих навчальних закладів освіти – вихователів майбутніх поколінь. Тому для них мати потрібний рівень сформованості національної самосвідомості є необхідною, суто професійною вимогою. Для деяких регіонів країни, які об'єктивно-історично піддалися і природній, і штучній культурній денаціоналізації, мабуть, можна сказати: вимогою й обов'язковою. А науково обгрунтоване розв'язання проблем формування національної самосвідомості набуває особливого значення.

Формування національної самосвідомості саме студентів педагогічних вищих закладів освіти є одним з найважливіших завдань педагогічної освіти взагалі. Національний характер освіти як пріоритетний напрямок її розвитку було підкреслено в багатьох загальнодержавних документах, перш за все в Національній доктрині розвитку освіти: “Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями” [1, 14].

Проблема формування національної самосвідомості активно розробляється як у сучасній Україні, так і в інших державах, що утворилися на пострадянському просторі. Значну увагу вчені приділяють її вирішенню, починаючи вже з дитячого та шкільного віку, причому засоби мистецтва, насамперед музичного, вважаються одними з найбільш дійових. Дослідженню цих питань присвячені праці Л. Альшевської, Н. Гізіятуліної, Г. Гуменюк, О. Любара, Л. Паламарчук, К. Приходченко, С. Самоплавської, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, Д. Тхоржевського, С. Філоненко, Ф. Харісова та ін.

Мета нашої статті – проаналізувати основні педагогічні тенденції вирішення питань формування національної самосвідомості молоді в умовах сьогодення.

Проблема формування національної самосвідомості як практична й нагальна проблема педагогічної науки та практики виникає після того, як Україна стає незалежною державою. І тут необхідно окремо підкреслити загальний і, з відомих природних причин, особливий інтерес до неї фактично у всіх нових незалежних державах, що з'явилися на карті світу на пострадянському просторі.

Викликом часу стало набуття національної самоідентифікації, і хоча завдання, які стоять перед системами освіти в країнах, що стали політично незалежними, і в багатьох автономних національних республіках, насамперед Російської Федерації, а також у чисельних регіонах з компактним заселенням національних меншин, не всі збігаються за своїм змістом, утім педагогічна наука намагається їх досліджувати й вирішувати.

Так, невідкладні проблеми сучасної Білорусі є аналогічними й багато в чому близькими тим, що стоять перед нами. Сучасна білоруська

дослідниця Л. Альшевська в дисертації “Формування національної самосвідомості в навчально-виховній роботі школи” [2] розподіляє чинники впливу на формування національної самосвідомості учнів на об’єктивні та суб’єктивні. Перші – це такі, що обумовлюють існування таких елементів національної самосвідомості, як уявлення про територіальну спільність, історичне минуле, національні інтереси, базою яких є все суспільне життя народу. Другі – це такі, які авторка відносить до “ідеології” (за її термінологією) (політика, мораль, право, освіта тощо), а також до “психічного середовища” (побут, традиції, звичаї, ритуали, духовність) [2, 50–51]. Вона звертає увагу на те, що національна самосвідомість не є природженою, а формується під впливом цих чинників.

За своїм характером і змістом національна самосвідомість є актуалізацією всіх національних рис, які притаманні певній особистості. У цьому сенсі національна самосвідомість полягає в усвідомленні й закріпленні індивідуалізованих рис національної своєрідності [2, 55]. Суттєвим, на наш погляд, є зауваження Л. Альшевської про те, що ефективність формування національної самосвідомості залежить від взаємодії цих об’єктивних та суб’єктивних чинників. Перебільшення впливу одних, наприклад, суб’єктивних чинників, може призводити до формування націоналістичної свідомості й викривлення поведінки. І, навпаки, перебільшення дії об’єктивних чинників негативно впливатиме на становлення й розвиток національної самосвідомості [2, 58].

Деякі інші завдання в аспекті цієї проблеми вирішує педагогіка численних національних республік сучасної Росії. Формування національної самосвідомості там розглядається як один з чинників відродження національної культури. Щодо політичного аспекту проблеми, то він не виходить на перший план. Однак підкреслимо, що в кожному з прикладів розробки цієї тематики ми бачимо, яке велике виховне значення надається національному мистецтву, зокрема музичному.

Так, у дисертаційному дослідженні Н. Гізіатуліної [3] розглядається проблема формування національної самосвідомості засобами татарської народної педагогіки. У цій роботі виявляється виховний потенціал її традицій, визначені теоретичні та організаційно-педагогічні засади управління цим процесом, розроблена педагогічна технологія (форми й методи) та надане теоретичне й практичне обґрунтування цілеспрямованого використання цих традицій, у тому числі музично-мистецького характеру як засобу формування національної самосвідомості в навчально-виховному процесі [3, 111].

Р. Харісов у роботі “Організаційно-педагогічні умови формування національної самосвідомості учнів гімназії” акцентує увагу на важливому, з нашої точки зору, аспекті щодо можливості й навіть необхідності розвитку творчого потенціалу молоді (учнів) як чинника формування національної самосвідомості на прикладі співпраці учнів і педагогів в

організації управління, де автор наполягає на поширенні цієї діяльності на весь навчально-виховний процес [4, 127, 132].

У докторській дисертації Г. Хасанової, присвяченій проблемам формування національної культури особистості в системі загальної та професійної освіти, показано, що центральним компонентом або ключовим елементом моделі особистості “людини національної культури” є її національна самосвідомість [5, 113]. Аналіз цього компонента особистості повинен, з точки зору дослідниці з Татарстану, стати основою концепції формування людини національної культури. І хоча в роботі національна самосвідомість тлумачиться як “усвідомлення особистістю належності до національної спільноти” у співвіднесенні до “особливостей свого етнічного середовища”, тобто лише на рівні етнічної та національно-культурної єдності, для нас суттєвим є підхід авторки до структури національної самосвідомості, основні компоненти (структурні складові) якої важливі для педагогічної практики та діагностики навчально-виховної роботи.

Дослідниця виділяє такі три складові національної самосвідомості: пізнавальну, аксіологічну та поведінкову [5, 162–165]. Розкриваючи сутність концепції формування національної культури особистості, Г. Хасанова слушно відзначає, що фундаментальні особливості національної самосвідомості повинні слугувати науковим обґрунтуванням педагогічних принципів формування цього компонента структури особистості учнівської молоді. У наведених та інших своїх положеннях вона спирається на досягнення психолого-педагогічної та культурологічної думки ХХ століття, зокрема на вчення К. Юнга (збереження національних архетипів як умова виживання національної культури), Л. Виготського (інтеріоризація етнокультурних цінностей), М. Бахтіна (носії культури як її “ціннісні центри”, йдеться, насамперед, про використання емоційно-ціннісного потенціалу національної культури для розвитку моральної сфери особистості) та ін. [5, 254–283].

Для нас особливо важливо відзначити в цій, а також в інших дисертаціях, у яких досліджується проблема формування національної самосвідомості, базування саме на “культурницькій складовій” цього процесу, тобто на тому значенні, якого науковці надають чинникам культурологічним, культуротворчим у своїх пропозиціях щодо вирішення названої проблеми. Є приклади, де мова йде про виховні можливості музики в цьому напрямку, зокрема, у башкирської дослідниці Л. Кашапової в роботі про використання національної музики в педагогічному процесі [6] або в дисертації Ю. Дмитрієвої про значення використання чуваської музики в процесі професійної підготовки вчителя музики до роботи в національній школі [7]. У цьому дослідженні автор доходить, крім інших, висновків щодо обов’язковості осягнення специфіки національного музичного мистецтва, його образної сфери, необхідності усвідомлення студентами традиційної чуваської музичної

культури (на прикладі інструментальної музики) як невід'ємної частини духовного досвіду народу [7, 140–141].

Проблемі формування національної самосвідомості у вітчизняній педагогіці приділяється досить значна увага останні десять років, і це зрозуміло. Ми бачимо намагання досягнути як цю проблему в цілому, так і окремі аспекти її змісту. Не будемо торкатися деяких питань, пов'язаних з уточненням термінології, понятійним апаратом, з яким працюють педагоги-науковці, наприклад, співвідношення понять формування та виховання, у цьому випадку національної самосвідомості. Відзначимо тут їхню певну тавтологічність, яка не впливає на сутність загальної проблеми впливу на особистість молодого людини, її духовну сферу, моральні імперативи в національній соціокультурній площині.

Тому правомірно, на нашу думку, звернутися до змістовної колективної праці, присвяченої теоретичним засадам виховання національної самосвідомості, яка вийшла за редакцією Д. Тхоржевського [8]. Він дає визначення національної самосвідомості як інтегративної якості особистості, якій властиві певні риси, що подаються методом їх переліку: любов до рідної землі, глибоке знання рідної мови тощо. У праці висвітлюються окремі питання формування національної самосвідомості майбутніх учителів і подається програма спецкурсу “Національна самосвідомість як загальнолюдська цінність” для студентів педагогічних закладів освіти. Тобто йдеться не тільки про теоретичні засади, але й практичні кроки щодо виховання національної самосвідомості вже як професійної якості сучасного вчителя. У своїй практичній діяльності ми ґрунтуємося на деяких положеннях, розроблених у цій розвідці, зокрема про необхідність творчого відродження національних традицій, звичаїв та обрядів у повсякденному житті й професійній діяльності.

Певні висновки професійно-педагогічного характеру знаходимо у відомій праці В. Кременя і В. Ткаченка “Україна: шлях до себе”, де авторами використано сучасний цивілізаційний підхід до розв'язання світоглядних питань на основі глибокого аналізу культурно-історичного розвитку України. Розташування нашої країни на цивілізаційному “злам” Схід – Захід має бути причиною не слабкості, а сили сучасної української нації, у якої є можливість орієнтуватися на найкращі досягнення багатьох народів “Великої Європи” та їхнє поєднання у свідомості українця з надбаннями вітчизняної культури. Останнє слід розуміти як найбільш бажаний орієнтир для тлумачення змісту національної самосвідомості громадянина України в практичній освітянській діяльності [9, 27–34].

Найбільш фундаментальним дослідженням у вітчизняній педагогічній науці початку нового століття є монографія М. Чепіль “Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.)” [10]. Крім заявленого в темі регіонального аспекту, який розглядається надзвичайно ретельно, у роботі висвітлюються загальнотеоретичні питання та

історична панорама становлення проблеми формування національної свідомості в Україні зазначеного періоду, надається аналіз широкої джерельної бази й стану розробленості її сьогодні; характеризуються суспільно-політичні та культурно-освітні передумови формування національної свідомості в дітей та молоді, історична роль національно-культурного відродження як складової частини загального культурного поступу, становлення ідеї нації у вітчизняній та зарубіжній філософській думці ХІХ–ХХ ст., значення української національної ідеї в педагогічній думці Галичини тощо.

Відзначимо, що дослідниця не погоджується з думкою частини науковців про ототожнення понять національної свідомості й національної самосвідомості та пропонує докладний огляд іншої позиції, до якої приєднується й сама [10, 112–117]. Перше, якщо говорити стисло, тлумачиться як таке, що більше пов'язане з ідеологічними чинниками й формуванням уявлень не тільки про свою, але й про інші нації, друге таке, що базується значною мірою на емоційному чиннику усвідомлення своєї національної приналежності.

Важливим зауваженням М.Чепіль слід визнати констатацію “дивовижної” соціальної апатії, індиферентності, деморалізації та маргіналізації значної частини населення України, що підкреслює неабияку актуальність проблеми формування національної свідомості (і самосвідомості) у молоді, яка і є нашим майбутнім [10, 117].

Тепер ми зупинимося на працях, у яких дослідники цієї проблематики спираються на матеріал художньо-образного характеру, перш за все мистецтво. Цікавою є робота Н.Мещерякової, де досліджується проблема формування національної самосвідомості у творчій спадщині видатних українських діячів культури й освіти кінця ХІХ – початку ХХ ст. [11]. Зауважимо, що авторка підкреслює особливе значення емоціонального компонента національної самосвідомості, а також значення мистецтва в процесі національного виховання: літератури, театру, вокальної музики тощо [11, 21, 86–87].

У дисертації “Формування національної самосвідомості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей засобами театралізації народних свят” Р.Бережа доводить, що вирішення цієї проблеми вимагає нових науково-практичних підходів, які повинні передбачати вдосконалення й перебудову змісту форм і методів підготовки фахівців у галузі виховання шляхом залучення їх до заходів, які надають можливість творчого самовираження та збагачення національно-культурного досвіду [12, 3, 11]. Аналізуючи результати експериментальної роботи, він підкреслює ефективність емоційного сприйняття “кінцевого продукту”, тобто синкретичного театралізованого свята, створеного самими студентами, а також те, що спілкування з художньо-мистецькими формами сприятиме шляху, “безперешкодному проникненню” в емоційно-чуттєву сферу, тобто підсвідомість молоді людини, “де і відбувається, таким чином, закріплення національно-культурного досвіду” [12, 14, 15].

Цікавого аспекту національного виховання через творчий розвиток особистості торкається у своєму дослідженні “Музично-творчий розвиток учнів молодшого шкільного віку засобами сучасного дитячого фольклору” О. Жорнова [13], яка доходить висновку про те, що в педагогічному процесі дитяча художня творчість розуміється й організується за принципами існування професіонального мистецтва. Така опора в педагогічній роботі на загальнокультурницькі засади й форми, які обов’язково мають національний характер та етнічне забарвлення, дає вельми позитивні результати в плані виховання молодшої людини, яка свідомо пов’язує свої особисті інтереси з національними, яка має стати справжнім громадянином незалежної Вітчизни.

Дуже цікавою у вирішенні педагогічних питань формування національної самосвідомості є дисертаційна робота Р. Осипець [14], у якій подано досить ґрунтовний аналіз впливу та можливостей вітчизняного музичного мистецтва у справі професійного осягнення її глибинних ритмоінтонацій та образних систем студентами-музикантами. Авторкою досить ретельно вивчено стан справ у цьому напрямку підготовки майбутнього вчителя через визначені критерії оцінки рівнів розвитку національної самосвідомості: когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-практичний. Вони дають можливість установити ступінь наявності певних якостей особистості щодо таких компонентів цього явища, як уявлення про родину, рідний край; уявлення про українську націю, її духовні цінності; уявлення про Україну як незалежну державу.

Такий підхід досить близький до тих методологічних засад, на які ми спираємося. Утім, головний інтерес для нас становить система виховання національної самосвідомості студентів-музикантів, яку пропонує дослідниця [14, 99–132], обґрунтовуючи необхідність її створення переважно низьким рівнем “національної самосвідомості значної частини сучасних студентів” [14, 101]. Основні компоненти цієї системи пов’язані із збагаченням змісту дисциплін, що викладаються, цінностями української народнопісенної культури, введення спеціальних курсів з відповідною тематикою, залучення студентів до впровадження цінностей національної культури в навчально-виховний процес у школі тощо.

Спираючись на зазначені теоретичні положення та використовуючи різноманітні сучасні методи, дослідниця досягає певних результатів у своїй роботі, необхідність якої показує нам сьогодні саме життя. Форми роботи, багато з яких є традиційними й були поширені в позанавчальній виховній роботі як у школі, так і у вищих закладах освіти, складаючи визначену систему, дають можливість сподіватися на позитивні висновки щодо досить значного виховного впливу народно-пісенної творчості і взагалі національної образної сфери, тобто музичного мистецтва на свідомість сучасної молодшої людини, яка обрала напрямком своєї професійної діяльності гуманітарну сферу, сферу педагогічну [14, 145].

Близькою до нашої є позиція О. Вишневського з проблем національного виховання [15], зокрема щодо визначення методологічних проблем і відповідних підходів до розвитку національної самосвідомості особистості. Він виділяє три структурних елементи, вони ж – етапи усвідомлення національної належності особистості, які, відповідно до його термінології, мають таку назву: етнічний, національно-патріотичний та державно-патріотичний [15, 97–100]. Останній він називає “вершиною виховання національної самосвідомості”, коли любов до своєї нації переростає в любов до Батьківщини й поняття національного виходить за межі етнічності й сягає рівня державності. Тобто, розглядаючи процес виховання національної самосвідомості через поняття патріотизму, О. Вишневський підкреслює значення цього етапу як такого, коли патріотами України стають не лише етнічні українці, а й представники інших етносів (у його термінології – національностей), що живуть в Україні. Він також зазначає, що особливі труднощі з цього питання існують у Східних і Південних регіонах країни. Тому саме там проблема формування національної самосвідомості, особливо молодого покоління, є найгострішою. З останнім висновком нам не можна не погодитись.

Зроблений аналіз тенденцій вирішення проблеми формування національної самосвідомості в сучасній педагогіці дає, на наш погляд, підстави виділити основні чинники, що впливають на цей процес: науково-світоглядний, художньо-мистецький, побутово-інформаційний. Правомірно також зробити висновок про те, що головну увагу в педагогічному процесі потрібно надавати художньо-мистецькому чиннику впливу, оскільки він ґрунтується на оперуванні емоційно забарвленими образами, а тому має особливий вплив на свідомість молодого людини. Подальшої розробки потребує теоретичний аналіз інших чинників впливу на процес формування національної самосвідомості, наприклад, науково-світоглядного.

Література

1. **Національна** доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України. – 2002. – №16. – С. 12–14.
2. **Альшевська Л.** Формирование национального самосознания старшеклассников в учебно-воспитательной работе школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Мн., 1993.
3. **Гизиятулина Н.М.** Традиции татарской народной педагогики как средство формирования национального самосознания у учеников-подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999.
4. **Харисов Ф.Ф.** Организационно-педагогические условия формирования национального самосознания учащихся гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1994.
5. **Хасанова Г.Ф.** Теоретические основы формирования национальной культуры личности в системе общего и профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1999.
6. **Кашапова Л.М.** Содержание, формы и методы использования национальной музыкальной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1996.

7. **Дмитриева Ю.А.** Подготовка будущего учителя к использованию чувашской национальной музыки в современной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 1999. 8. **Теоретичні** засади виховання національної самосвідомості / За ред. Д.Ю.Тхоржевського. – К., 1998. 9. **Кремень В., Ткаченко В.** Україна: шлях до себе: Проблеми суспільної трансформації. – К., 1999. 10. **Чепіль М.** Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.). – Дрогобич, 2001. 11. **Мещерякова Н.П.** Проблема формування національної самосвідомості у творчій спадщині видатних українських діячів культури і освіти кінця ХІХ – початку ХХ століть: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1996. 12. **Береза Р.** Формування національної самосвідомості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей засобами театралізації народних свят: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. 13. **Жорнова О.І.** Музично-творчий розвиток учнів молодшого шкільного віку засобами сучасного дитячого фольклору: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1998. 14. **Осипець Р.О.** Виховання національної самосвідомості майбутніх учителів музики в процесі опанування українською народнопісенною культурою: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. 15. **Вишневецький О.** Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Л., 1996.

The article deals with the modern pedagogical tendencies in the solving of the problems of national self-consciousness of the youth. The accent is made on the fact that in the pedagogical practice it is necessary to pay special attention to influence of the artistic factor on this process.

УДК 784.6

А. І. Василенко

ХУДОЖНЬО-РЕПРЕЗЕНТАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ ДИТЯЧОЇ ПІСНІ

Удосконалення форм і методів масового музично-естетичного виховання завжди було одним з найважливіших завдань вітчизняної музично-педагогічної науки. І це не випадково. Немає необхідності доводити той факт, що музичне мистецтво (принаймні найкращі його зразки) має величезний художньо-виховний потенціал. Але також очевидно й таке: цей потенціал не може реалізуватися повною мірою, якщо найкращі твори видатних митців минулого та сучасного не будуть цікавити велику слухачську аудиторію, яка може розуміти, цінувати серйозну музику, отримувати насолоду від спілкування з нею. Підготовка таких слухачів і є, як відомо, основним завданням шкільних уроків музики

й передбачає комплексне використання цілого арсеналу різноманітних педагогічних засобів. Важливе місце серед них належить, на нашу думку, жанру дитячої пісні, кращі зразки якого, як свідчить практика, є благодатним музично-дидактичним матеріалом як для розвитку вокально-хорових навичок, так і для розвитку музичного слуху в єдності всіх складових компонентів. На жаль, сьогодні цей потенціал не використовується повною мірою.

Цілком очевидно, що процес формування й удосконалення культури музичного сприйняття передбачає засвоєння реципієнтом музичної мови. “Щоб осягнути музику, – вважають провідні сучасні музикознавці Г. Головинський та М. Ройтерштейн, – необхідно зрозуміти її мову. Можна сказати, що до певної міри вона охороняє музичний твір від спрощеного сприйняття: якщо слухач не володіє елементарними навичками й орієнтуванням у мові музики, він (музичний твір. – *А. В.*) залишається за порогом його почуттів і переживань” [1]. І саме в цьому процесі, як нам здається, жанр дитячої пісні має досить великі можливості.

Дитяча пісня – не тільки педагогічний засіб, але й феномен художньої культури, що тісно пов’язаний у жанрово-стильовому аспекті та інтонаційно з різними її шарами. Дитяча пісня як художній феномен функціонує на “перехресті” двох великих жанрових систем: системи концертних жанрів дитячої музики та системи масових музичних жанрів. І ті, й інші тісно пов’язані як з традиціями європейської та вітчизняної музичної класики, так і з музичними жанрами фольклорної традиції.

З іншого боку, дитяча пісня зорієнтована на конкретну слухачку аудиторію та має враховувати її вікові особливості, рівень музичного сприйняття.

Отже, сучасна дитяча пісня, найкращі зразки якої, безперечно, являють собою художню єдність поетичного слова та музики, може, на нашу думку, успішно виконувати стосовно сучасних слухачів роль своєрідного “музично-семантичного словника”, а комплекс таких її якостей, як жанрово-стильові та інтонаційні зв’язки з музично-культурним контекстом, художня єдність слова й музики, – ми розуміємо як художньо-репрезентативний потенціал цього жанру.

Усе сказане підводить до такого висновку: ефективність процесу художньо-естетичного виховання школярів на уроках музики суттєво збільшиться, якщо в межах системи педагогічних впливів, що спрямовані на засвоєння учнями мови музичного мистецтва, буде використана об’єктивна властивість жанру дитячої пісні репрезентувати в адаптованій для дітей формі інтонаційно-семантичний “словник” вітчизняної та зарубіжної музичної культури, як професійної, так і фольклорної традицій. Розгляд цієї проблеми і є метою нашої статті.

Перш за все, відзначимо інтонаційні зв’язки дитячої пісні з сучасними побутовими жанрами пісні “дорослої”. Ця риса не тільки нашого часу (див., наприклад, Г. Інсаров “Музыкальная хрестоматия

школьного и хорового пения для низших и средних учебных заведений” тощо) [2, 24].

Крім того, музична мова дитячої пісні характеризується доволі широким спектром взаємодій з різними жанрово-стильовими системами. Звертаючись до дитячих пісень, популярність яких перевірена часом, не можна не помітити органічних зв'язків їх музичної мови як з традиціями народно-національної культури фольклорної традиції, так і з традиціями європейської музичної класики, мова якої є універсальною. Так, Є. Назайкінський пише: “Виключно складні й глибокі структури, які охоплюють і матеріальні, і ідеальні компоненти будови твору, висвічуються історією музики, що мерехтить у ньому. У такому ракурсі, – продовжує далі дослідник, – твір стає, так би мовити, нашаруванням різних історичних шарів, поєднанням компонентів, “прочитання” яких спирається на знання різних приналежних історії та культурі мов життя й музики” [4, 29]. Таку ж саму думку щодо пісенних жанрів висловлює Л. Алексеева: особливість “інтонаційного словника” сучасної пісні, – зазначає дослідниця, – має тісний зв'язок з традиціями, з шарами різних епох [4, 144].

Отже, на наш погляд, будь-який художньо-повноцінний твір (у тому числі й дитяча пісня) характеризується наявністю складних і різноманітних зв'язків його музичної мови з широким та багатограним художньо-музичним контекстом. Наведемо кілька прикладів таких зв'язків.

На рівні міжжанрових зв'язків це проявляється, зокрема, у тому, що, крім різноманітних контактів з музично-сценічними жанрами – оперою і балетом (“Червоний капелюшок” та “Снігова королева” М. Раухвергера, “Королева Зубна Щітка” В. Шаповаленка), дитяча пісня досить активно взаємодіє з жанрами кантатно-ораторіальними (С. Прокоф'єв “Зимний костер”, О. Пахмутова “Красные следопыты” та “Отрядные песни”, О. Хромушин “Счастливая песня” та ін.). Причому, саме ці міжжанрові зв'язки стали для дитячої пісні найбільш перспективними, у чому легко переконатися, ознайомившись, наприклад, з дитячими кантатами О. Пахмутової, які не втратили своєї оригінальності, незважаючи на всі зміни соціально-політичного клімату.

Від міжжанрових зв'язків перейдемо до зв'язків на рівні засобів музичної виразності. Один з характерних їх проявів (причому, саме дитяча пісня в цьому випадку досить показова) – це використання в сучасних піснях мелодійних, гармонійних та метроритмічних зворотів з музичної класики різних епох, країн та стилів. І це не випадково. Саме опора на широкий, апробований часом арсенал музично-виражальних засобів класичної музики багато в чому забезпечує сучасним пісням (точніше, кращим їх зразкам) такі якості, як образна яскравість, виразність та доступність.

У якості прикладу, перш за все, приходять на пам'ять яскрава в художньому відношенні та багато в чому неординарна пісня Д. Тухманова

на слова А. Поперечного “Аист на крыше”. Головне, чим вона, на наш погляд, підкорила численну слухацьку аудиторію (у тому числі, наголосимо, і дитячу) – це нетрадиційне вирішення досить традиційної та навіть “затасканої” в пісенній творчості останніх десятиріч минулого століття теми боротьби за мир. У цій пісні нема ні дутої помпезності, ні парадного блиску, ні прямолінійної повчальності або агітації. Напроти – тема розкрита в камерно-ліричному ключі, а музика пісні проникнута якоюсь особливою відвертістю та чистотою, що багато в чому зумовлено, на нашу думку, альянсами зі стилем музичного бароко. Вони добре відчутні в приспіві (характерні фігурації струнних у партії оркестру), але особливо проявляються в партії дитячого хору (у другому куплеті в хоровій інтерлюдії, яка побудована на композиційних прийомах поліфонічного письма першої половини XVIII століття та викликає прямі асоціації з хоровою творчістю І. Баха, Дж. Перголезі та ін.). Тією ж мірою проникнута барочними зворотами й гармонія цієї пісні (найбільш показова щодо цього друга половина приспіву, яка побудована на так званій “золотій секвенції”). І весь цей “барочний арсенал” органічно поєднується з сучасною, характерною для естрадної музики ритмікою.

Звернемося ще до одного твору, який адресовано саме дитячій аудиторії, – пісні Є. Крилатова на вірші Н. Просторової “Школьный романс”. Музика цього твору проникнута ліризмом з відтінком світлого суму, вона багато в чому спирається на виражальні прийоми російського та українського побутового романсу XIX ст. Вони добре відчутні, перш за все, у мелодії, де широко використовуються інтонації “зітхання” та “зустрічні ритми”, що робить пісню надзвичайно виразною. Не можна також не звернути увагу на характерні секстові інтонації (наявні та приховані), що лежать у її основі. Також очевидні зв’язки з жанром класичного романсу й у самій гармонії пісні. Укажемо, зокрема, на типові романсні звороти в заспіві (порівняємо їх з початком одного з найвідоміших романсів XIX ст. на вірші Ф. Тютчева “Я встретил вас”) та на притаманне цьому жанру фігураційне викладення гармонічного супроводу.

Ще одна особливість, яка притаманна дитячій пісні, – це зв’язок найкращих її зразків з концертними жанрами. Згадаємо, наприклад, пісню О. Пахмутової на вірші М. Добронравова “Подарим радость людям” з яскравими тональними відхиленнями в кінці куплету, пісню О. Зацепіна на вірші М. Пляцковського “Ты слышишь, море?” (з х/ф “Свистать всех наверх!”), у якій заспів та приспів зливаються в наскрізну тричастинну форму з безперервним розвитком і досить розвинутою тональною структурою. Беззаперечним “атрибутом концертності” є, на наш погляд, “переклик” хору та соліста в другій частині хору (безперервного куплету). Але, напевно, найбільший інтерес становить пісня Ю. Чічкова на вірші В. Крючкова та Л. Дербеньова “Мамин вальс”, на якій хочеться зупинитися більш докладно.

Проникнута тонким ліризмом і душевним теплом, ця пісня, безперечно, – одна з поетичніших сторінок пісенної творчості Ю. Чіčkова. У другій половині 70-х – на початку 80-х рр. минулого століття ця пісня користувалася широкою популярністю й любов'ю в дітей середнього шкільного віку, виконувалася на різноманітних оглядах-конкурсах дитячих хорових колективів та на шкільних уроках музики. Чим же притягувала вона дитячу аудиторію? Звичайно ж, чимала заслуга в цьому належить поетичному тексту, який має безперечні художні достоїнства, найбільш важливі з яких, на наш погляд, можна було б визначити як тон, характер розповіді. І дійсно, торкаючись такої важливої й непрості у виховному відношенні етичної проблематики, автори поетичного тексту не припускають і тіні прямолінійності – відвертого моралізування, високомірної повчальності тощо – словом, усього того, чим, на жаль, досить часто грішила дитяча пісня. Напроти, вони ведуть з дітьми серйозну довірливу розмову “на рівних”, і це не може не викликати відповідного емоційного відгуку.

Така ж серйозність або, якщо можна так сказати, “дорослість” відзначає й музику цієї пісні, що проявляється, зокрема, у використанні виражальних засобів і композиційних прийомів, досить рідких не тільки для жанру дитячої пісні, але й для сучасних пісенних та пісенно-танцювальних естрадних жанрів. Так, наприклад, Ю. Чічков намагається передати у своїй музиці не тільки характер та емоційний стан поетичного тексту в цілому, що, до речі, типово для масових пісенних жанрів, але й відобразити в ній більш тонкі емоційно-сміслові відтінки та градації – підхід, який більш притаманний саме для вокально-концертних жанрів (вокальна або хорова мініатюра). Цим зумовлений, на наш погляд, безперервний розвиток, який об'єднує в єдине динамічне ціле заспів та приспів, та використання “зустрічних ритмів”, які сприяють більш міцній “спайці” мелодії та тексту. Що стосується самої мелодії, то вона досить розвинута і складна, як в інтонаційному, так і в ритмічному відношеннях. Не можна, урешті-решт, не звернути увагу на нижній голос у хоровій партитурі, який має елементи поліфонії й не обмежується функцією терцієвої або секстової втори.

Однак, усі музично-виконавські складності, про які йшла мова вище, ні якою мірою не ускладнили повноцінне сприйняття цієї пісні самою найбільш дитячою аудиторією, у чому, звичайно, чимала заслуга композиторського таланту Ю. Чіčkова. Досить показовим у цьому зв'язку є зізнання самого композитора, яке він зробив в одному з інтерв'ю: “З досвіду знаю, що діти легко схоплюють і складну інтонацію, і незвичайний ритм, якщо він зумовлений логікою змісту, думки” [5, 67]. Що ж, правота цих слів беззаперечна, і пісенна творчість самого Ю. Чіčkова, – найкраще тому підтвердження.

Звичайно, “Мамин вальс” – не поодинокий у жанрі дитячої пісні приклад взаємодії пісенно-побутових та концертних жанрів. Не менш

цікавою щодо цього є пісня В. Шаповаленка на вірші О. Вратарьова “Они остались молодыми”, на якій також треба зупинитися більш докладно.

Ця пісня, на відміну від “Маминого вальса”, присвячена іншій важливій етичній темі – Великій Вітчизняній війні, що зумовило, звичайно, інші художньо-виражальні засоби. І тим більше, порівнюючи обидва ці твори, не можна не помітити в них дещо спільне. Це – відвертість, довірливість висловлювання та “по-дорослому” серйозний тон, що притаманні поетичному тексту, відсутність у ньому “дидактичних штампів” та “ура-оптимізму”. Саме тому слова пісні й мають такий сильний емоційний вплив на слухачів та виконавців.

Такою ж яскравою й художньо-переконавчою є музика цієї пісні. Перш за все, є досить цікавим її жанрово-стильовий генезис, найважливіша особливість якого – органічна взаємодія пісенних та кантатно-ораторіальних жанрів. Про це свідчить і розвинута партія хору, і детально (для кожного куплету) виписана фортепіанна партія, і використання в партії соліста мовленнєвої декламації (на фоні виразної хорової педалі). Але риси концертності не вичерпуються тільки використанням “зовнішніх атрибутів” кантатно-ораторіального жанру. Не менш яскраво проявляються вони також на рівні засобів музичної виражальності – гармонії, мелодики та метроритму. Так, звертають на себе увагу яскраві поєднання діатонічних та альтерованих акордів (див. вступ), модуляційне зрушення між другим та третім куплетами, яке надає куплетній формі риси тричастинності (е–а–е). Досить показово також використання змінного розміру (4/4 – 2/4) та “зустрічних ритмів”, що свідчить про намагання композитора передати не тільки загальний емоційний стан, але й більш тонкі емоційні відтінки поетичного тексту. Досягненню цієї мети сприяє й інтонаційна рельєфність мелодії, яка побудована на поєднанні секундних та секстових інтонацій. Цілком очевидно, що всі вказані якості – результат творчого втілення як найкращих традицій вітчизняної масової пісні, так і музичної класики.

Наведемо ще один приклад жанрово-стильових взаємодій, але дещо іншої властивості, чим ті, про які тільки що йшла мова. Ми маємо на увазі пісню Д. Тухманова на вірші Н. Хікмета “Дадим шар земной детям”, яка адресована, між іншим, як дитячій, так і дорослій аудиторії. Це, по суті, масштабна (звичайно для пісенних жанрів) вокально-інструментальна композиція, яка створена в тричастинній репризній формі з великою оркестровою інтерлюдією перед початком репризи. Що ж стосується музичної мови цієї пісні, то її генезис указує не тільки на зв'язки з музичною класикою. Вони тягнуться до двох інших жанрово-стильових шарів, що активно впливали на сучасні пісенні та пісенно-танцювальні естрадні жанри і, звичайно, на дитячу пісню. Ми маємо на увазі джаз і різноманітні спрямування рок-музики.

Сьогодні, як свідчать спостереження, і джаз, і рок-музика, що “оселилися” в сучасних пісенних і пісенно-танцювальних естрадних

жанрах, активно впроваджуються в дитячу пісню. Укажемо лише дві, найбільш суттєві, з нашої точки зору, причини, які зумовили цей процес.

Перш за все, у випадку, що розглядається, має місце прояв однієї з найважливіших властивостей дитячої психіки та свідомості, суть якої – у намаганні дітей в усьому копіювати дорослих. Саме це багато в чому зумовило появу в дитячій пісні ліричної образності. Думаємо, що і з джазом, і з рок-музикою відбувалося та відбувається дещо подібне – вони ввійшли в дитячу пісню значною мірою як “атрибути” пісні “дорослої”.

Інша, не менш важлива причина, на наш погляд, знаходиться в самих жанрах, у їх музичній стилістиці та образному ладові. Ми маємо на увазі, зокрема, активний ритм, притаманний як джазу, так і рок-музиці, і який особливо імponує дітям у силу вікових особливостей їхньої психіки та фізіології. Якщо ми згадаємо тепер, що одна з найважливіших рис дитячої психіки – переважання процесів збудження над процесами гальмування, яка проявляється, як правило, у надзвичайній рухливості дітей, у їх підвищеній імпульсивності, то стане досить зрозумілим, що саме процес сприйняття ритму – прекрасна стихія для його реалізації.

Наш практичний досвід роботи в загальноосвітній школі свідчить, що пісні, у яких використані хоча б навіть у обмеженій кількості елементи джазової лексики (перш за все – ритм і гармонія), користуються в дитячій аудиторії величезним успіхом. Так було, наприклад, при розучуванні на уроках музики в молодших та в середніх класах пісень: “Носорог” О. Арутюнова, “Лето – это ты” С. Сосніна (обидві – на вірші В. Семьоркіна), “Тридцать три коровы” М. Дунаєвського на вірші Н. Олева, “Десять птичек” В. Добриніна на вірші М. Пляцьковського тощо.

Теж саме можна сказати й про рок-музику. Одна з причин, що забезпечує їй успіх у підлітковій та дитячій аудиторіях, полягає в тому, що вона, за влучним виразом музикознавця Л. Д. Нікітіної, “взяла на озброєння одну з найдавніших форм впливу на людину – магію ритмічного навіювання” [6, 241]. Але, крім цього, треба відмітити, що рок-музика викликає в слухачької аудиторії, що розглядається, живий емоційний відгук також завдяки специфіці свого образного ладу, причому, відбувається це не тільки в пісенних жанрах.

Сучасні пісенні та пісенно-танцювальні естрадні жанри, і зокрема жанр дитячої пісні, функціонують у суспільстві і як об’єкт художньо-естетичного сприйняття, і як засіб самовираження. Саме ця їх риса, проявляючись у заключній ланці знаменитої асаф’євської тріади “композитор – виконавець – слухач” і перетворюючи, по суті, слухача в слухача-виконавця, зумовлює появу в “обмеженому просторі” (діяльність слухача-виконавця) незначного елемента “ізузності” і, як наслідок – певної варіантності тієї чи іншої пісні, яка проявляється, до речі, і в музиці, і в поетичному тексті.

Тим більше, така варіантність, хоча вона й менш радикальна, ніж у фольклорі або навіть у масовій пісні, усе ж таки являє собою цікавий

матеріал для дослідження, тому що вивчення кожної такої слухацької “корекції”: її характеру, причин виникнення, нарешті, – ступеня розповсюдженості, – веде не тільки до більш глибокого розуміння процесів, які відбуваються в масовій музичній свідомості. Результати такого дослідження могли б добре прислужитися, стати важливим орієнтиром для композиторів, які працюють у галузі масової музики. Зазначимо, що стосовно пісенних та пісенно-танцювальних жанрів “дорослої” музики така робота сьогодні успішно проводиться (В. Зак, Л. Шубіна, М. Каманкіна та ін.). Тому в подальшому й ми більш детально торкнемося цього аспекту.

Отже, вище були розглянуті найважливіші “художні характеристики” жанру дитячої пісні, які зумовлені, з одного боку, його функціонуванням у системі дитячо-підліткової субкультури, з іншого – взаємозв’язками з масовими музичними жанрами, а через них – з більш широким музично-культурним контекстом. Зрозуміло, що наявність таких характеристик – необхідна умова, яка забезпечує дитячій пісні потенційну художньо-естетичну цінність. Але чи є ця умова єдиною та достатньою? Питання це не є риторичним, адже художні характеристики, про які тільки-но йшла мова, тією чи іншою мірою притаманні всім зразкам цього жанру, але не всі вони, як ми знаємо, однакові з точки зору художньо-естетичної цінності. Для відповіді на поставлене питання звернемося до авторитетних музикознавців. “Для того, щоб створити цінний і значний сучасний твір, – пише чеський музикознавець і композитор Ц. Когоутек, – композитор має продумати ... питання про сучасну музичну мову, яка народжується відносно самостійним розвитком музичного мислення. Тільки так можна зробити в мистецтві власний індивідуальний художній внесок” [7, 23].

Це висловлювання, звичайно, не є унікальним у своєму роді. І смисл його доволі зрозумілий: процес створення будь-якого художньо-повноцінного твору з необхідністю передбачає творчий пошук – твердження, яке навряд чи хто-небудь поставить під сумнів. Тим більше, саме воно народжує цілу низку питань, так би мовити, “вічних” для мистецтвознавця. Не вдаючись до докладного переказу всього того, що написано з цієї проблематики, наведемо лише одне висловлювання відомого музикознавця, яке, як нам вважається, досить яскраво ілюструє суть справи. Воно належить М. Тараканову. “Зрозуміло, – пише дослідник, – що музика, яка цілком і повністю відкидає попередній досвід композиторської творчості, приречена на ізоляцію. Не менш зрозуміло, що музика, яка повторює попередні завоювання, не мудруючи, буде, у кращому випадку, скучною, у гіршому – буде викликати роздратування. Але все це зрозуміло тільки в теорії або в програмних промовах, які виголошуються з високої трибуни. Спустившись на “чорну землю” композиторської практики, ми тут же зі здивуванням бачимо, що просте з погляду питання перетворюється в загадку, яка не має ключа до свого розв’язання” [8, 31].

З цими словами не можна не погодитися – універсального “ключа” дійсно нема та й не може бути. Є, якщо користуватися вдалою метафорою М. Тараканова, величезна “низка” ключів, яка, до того ж, постійно поповнюється, і з цієї низки кожного разу треба підбирати новий ключ, беручи до уваги жанрово-стильовий та соціокультурний контекст твору, що аналізується.

Підведемо деякі підсумки.

Отже, метою цієї статті було визначення художньо-репрезентативного потенціалу жанру дитячої пісні, сутність якого в його потенційній здатності транслювати в адаптованій формі музично-семантичний “словник” вітчизняної та світової музичної культури як професійної, так і фольклорної традиції. Цілком зрозуміло, що такий потенціал значною мірою залежить від становища цього жанру в сучасному художньо-культурному контексті, що ми й намагалися показати. Однак практична реалізація цього потенціалу залежить не тільки від його власне наявності, але й від низки певних умов.

Перш за все, дитяча пісня – це не тільки ефективний дидактичний матеріал, але й, водночас, матеріал художній, та його сприйняття учнями є, насамперед, художнім сприйняттям з усіма його закономірностями. Ще одна суттєва умова, що забезпечує конкретну реалізацію художньо-репрезентативного потенціалу дитячої пісні, – це її зорієнтованість на конкретного соціального адресата (дитяча та підліткова слухацькі аудиторії) з урахуванням її вікових особливостей художнього сприйняття. Ґрунтовне вивчення цих особливостей та закономірностей є необхідною умовою практичного застосування в навчально-виховному процесі художньо-репрезентативного потенціалу дитячої пісні. Саме в цьому ми і вбачаємо подальші шляхи дослідження цієї проблеми.

Література

1. **Книга** о музыке: Популярные очерки / Сост. Г. Головинский, М. Ройтерштейн. – М., 1988.
2. **Инсаров Г.** Музыкальная хрестоматия школьного и хорового пения для низших и средних учебных заведений / Изд. Е.А. Семянцева-Семенченко. – Харьков (рік видання відсутній).
3. **Алексеева А.** О некоторых тенденциях в советской песне 60-х – 70-х годов // Советская музыкальная культура. История. Традиции. Современность. – М., 1980.
4. **Назайкинский Е.** Логика музыкальной композиции. – М., 1982.
5. **Петрушевская Р.** Советские композиторы – лауреаты премии Ленинского комсомола. – М., 1984.
6. **Никитина Л.** Советская музыка. История и современность. – М., 1991.
7. **Когоутек Ц.** Техника композиции в музыке XX века. – М., 1976.
8. **Тараканов М.** Традиции и новаторство в современной советской музыке // Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. – М., 1982.

The article deals with the examination of the artistic representational potential of the genre of children’s songs that is the objective ability of its best

samples to “transmit” in adapted form the creative semantic “vocabulary” of domestic and foreign musical classics and also of the musical folk tradition. This potential ability is depicted by the author on the base of the analysis of genre style connections of the most popular children’s songs of classical music. The author proposes also further ways of investigation of this problem. He sees them in the studying of the peculiarities of the children and teenagers’ perception of the children’s songs.

УДК 378.147:78

Г. В. Горбуліч, В. Г. Харченко

МУЗИЧНИЙ КАТАРСИЧНИЙ ОБ’ЄКТ: АНАЛІЗ ВЛАСТИВОСТЕЙ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

Музика впливає на духовний світ людини за посередництвом художнього образу, що створюється музичним твором. Структурна природа мистецтва (Ю. Лотман) припускає наявність форми реалізації художньої інформації, що втілює художній образ. Отже, художній образ, структурований у музичному творі, відображає переживання людиною світу, емоційне ставлення до дійсності та відтворює певну модель впливу мистецтва на особистість.

Музичний твір може мати один образ чи систему образів, що формують цілісний художній образ твору. Внутрішній взаємозв’язок форми й змісту музичного твору в сприйнятті слухача забезпечується динамікою симетричних процесів згортання-розгортання звуко-смислового образу [1, 184–189]. Зміст музичного, як і будь-якого художнього образу розкривається в певній комунікативній ситуації й залежить від соціальних функцій, що виконуються мистецтвом. Співвідношення в музичному образі чуттєвого й раціонального, пізнавального та діяльнісно-творчого, змісту й форми визначається перетвореннями в типові відносин між особистістю й суспільством кожної епохи [2, 5].

Музичною педагогікою активно досліджується суб’єктивний музичний образ твору з погляду його формування й функціонування в процесі сприйняття. Ця тема була розроблена в роботах Б. Асаф’єва, В. Шацької, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, О. Костюка, Л. Воєводиної, О. Дем’янчука, В. Остроменського, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Б. Яворського та ін.

Оскільки музичне мистецтво триєдине (Б. Асаф’єв), тобто в ньому нерозривно зв’язані створення, виконання і сприйняття, то музично-виконавська педагогіка також робить значний внесок у розуміння понять музичного твору й музичного образу (роботи Л. Баренбойма, О. Гнесиної,

О. Гольденвейзера, Г. Нейгауза, Н. Перельмана, С. Фейнберга, В. Макарова та ін.). У цих роботах відбито традицію виявлення музичного образу твору через аналіз музичного тексту (інтонаційність, фразування, тематичний розвиток, форма, структура фактури, тип композиції, особливості мислення) і виконавські особливості його втілення (аплікатура, педалізація, динаміка тощо).

Однак, як показує педагогічна практика, шлях аналізу музичного образу твору не завжди призводить до його повноцінного сприйняття і, відповідно, впливу на духовний світ особистості. Саме тому провідні педагоги підкреслюють думку В. Сухомлинського про те, що навчання музики служить, насамперед, вихованню людини, а потім – музиканта. Отже, пошук оптимальних шляхів реалізації виховного впливу музичного образу на особистість, особливостей його сприйняття залишаються актуальними питаннями музичної педагогіки, що й зумовило мету статті – аналіз музичного твору як катарсичного об'єкта.

Структура художнього образу становить модель духовно-практичного впливу мистецтва. Тому в образах мистецтва, відзначає В. Малахов, не просто представлена деяка духовна діяльність, але й фіксується переживання цієї діяльності самою особистістю, що відображається в структурних характеристиках художнього образу. По-друге, у художньому образі не просто позначається таке переживання, але й розкривається його ціннісний зміст. По-третє, не тільки стверджується наявна система цінностей, але й генерується ціннісне ставлення до дійсності. Тому, по-четверте, художній образ не просто виступає як один із способів спілкування між людьми, але й постає як дійсна “школа мистецтва спілкування” (Л. Столович), що виявляє його конкретну життєву необхідність [3, 111; 4].

Отже, зміст художнього образу – це єдина цілісна система об'єктно-суб'єктних відносин. Цінність у цій системі – це ставлення об'єкта до суб'єкта й оцінка, що характеризує це ставлення [5, 25].

Результат взаємодії змісту художнього образу твору з особистим досвідом реципієнта виражається в реальній трансформації особистості, тобто художнє переживання завершується ефектом катарсису, що являє собою, відзначає Д. Леонт'єв, процес глибинного значеннєвого перебудування, діалектичного розв'язання на новому рівні внутрішнього протиріччя в значеннєвій сфері особистості [6, 77].

Перетворення особистості під впливом художнього образу найбільш повно, на наш погляд, відбито в понятті катарсичний об'єкт. Дослідники відзначають, що катарсичний об'єкт – це такий об'єкт дійсності, діяльність з яким викликає глибокі якісні зміни у свідомості, почуттях і поведінці суб'єкта (духовне очищення, ускладнення й возвеличення). Катарсичні об'єкти є утворенням за типом “органічної цілісності”, тобто мають властивості самоорганізації, самоврядування й саморозвитку. Формальна та змістова організація катарсичних об'єктів детермінується сфокусованим корисним результатом – генеруванням

катарсичного стану людини [7, 45–46; 8]. Можна стверджувати, що катарсичними об'єктами моделюється духовно-практичний вплив мистецтва на особистість.

В основі кожного з видів мистецтва функціонує катарсичний механізм, що знаходить своє відображення у властивостях художніх образів як катарсичних об'єктів.

Музика як катарсичний об'єкт має всі істотні ознаки катарсичних об'єктів: 1) естетичну єдність; 2) домінантно-супутню організацію; 3) соціально-етичну значущість; 4) смислову діалогічність; 5) емоційну амбівалентність; 6) наявність ефекту очуднення.

1. Музична організація підпорядковується закону естетичної єдності, відповідно до якої в естетичній організації предмета існує діалектичний взаємозв'язок між зовнішнім і внутрішнім, фізичним і духовним, змістом і формою.

Розглядаючи елементи прекрасного як естетичне ціле, Г. Гегель виділив внутрішній зміст і зовнішню форму, що позначає й характеризує цей зміст. “Внутрішнє просвічує в зовнішньому і дає розпізнати себе через його посередництво, зовнішнє через себе вказує на внутрішнє” [9, 26].

Структурним вираженням естетичної єдності музичного предмета є, на наш погляд, композиція. Саме поняття композиції поєднує вияв форми й змісту музичного твору.

Музика дотримується тих же законів побудови, що й інші часові види мистецтва, наприклад, модель художнього часу Аристотеля – “ціле є те, що має початок, середину і кінець”, – знаходить своє продовження в логічній асаф'євській тріаді – “ініцію – мотус – термінус” [10, 62]. Музичний розвиток як процес становлення (О. Лосев) підпорядковується тенденції взаємного тяжіння фаз тріади і-м-т та знаходить своє відображення в побудові музичної композиції.

Музична композиція – це “реалізований у творі часовий план його розгортання, що характеризується в межах вищого масштабно-часового рівня сприйняття особливим ритмом у послідовності частин, їхніми функціональними співвідношеннями, який служить поряд з іншими сторонами завданням утілення художнього змісту й керування сприйняттям слухача” [11, 49].

Композиція є творчим розв'язанням побудови твору, вона повно й адекватно відображає часове розгортання художнього світу й життя в ньому, тому визначається не тільки інтуїцією, художньою волею автора, але й законами роду, виду й жанру мистецтва. Поняття композиції об'єднує вияв форми і змісту художнього твору, а також оцінюється слухачем як результат діяльності композитора, його майстерності.

Отже, композиція – це така естетична організація музичного предмета, у якій здійснюється взаємний перехід зовнішнього й внутрішнього, форми та змісту, мети й результату, що робить музичний твір потенційно катарсисогенним.

2. Домінантно-супутні відносини музичного катарсичного об'єкта знаходять, на наш погляд, своє відображення у виділеному Г. Гегелем художньому законі характерного, що вимагає, “щоб усе приватне й особливе у способі вираження служило певному виявленню його змісту і становило необхідну ланку у вираженні цього змісту” [9, 24].

Певні стани людської психіки, об'єктивовані в музиці, становлять її зміст. “Стан-зміст” (Є. Назайкінський) у музиці злитий зі звуковою формою. Тобто “форма слухається, сприймається як становлення і кристалізується у свідомості як єдність”, тому зміст і форма в музиці нероздільні [12, 133].

Композиція як структура, що охоплює “взаємодію” форми й змісту, зумовлена, на нашу думку, модусом-домінантою музичного образу. Модус як об'єктивований у музиці стан, відзначає Є. Назайкінський, виражається в єдності змісту й форми та визначає композицію музичного катарсичного об'єкта [11, 243]. Модус, що привласнюється слухачем, – це художньо-піднесений, естетичний стан.

Модус-домінанта як цілісний музичний феномен визначає систему супутніх, одержує своє відображення в комунікативних, тектонічних і змістовно-сміслових функціях композиції. Отже, модус-домінанта, на нашу думку, втілений у “комунікативній структурі художнього образу” (В. Медушевський) як закодованій програмі сприйняття музичного твору [13, 236–237].

Модус-домінанта музичного образу висувається системою супутніх, тобто забезпечується відповідним типом розгортання музичної дії, що пронизує всі характеристичні деталі й задіює конкретні механізми сприйняття.

Розглядаючи проблему семантичного синтаксису, В. Медушевський на прикладі художнього моделювання емоцій розкриває домінантно-супутню організацію музичних образів. Учений робить висновок про те, що взаємодія певних семантичних засобів формує емоційну домінанту образу твору, а зміна системи супутніх семантичних взаємодій призводить до руйнування цієї домінанти. “Музична емоція, – відзначає вчений, – це динамічна структура взаємозалежних деталей. Варто змінити деталь – перебудовується й ціле. “Несумісність” деталі вбиває музику. Та зате вдалий штрих, щаслива знахідка раптово народжують особливу образну яскравість” [14, 21].

Відповідно, домінантно-супутня організація музичного образу твору знаходить вираження в “музично-технологічній організації звукової тканини” й визначається модусом-домінантою як “музично-мовною структурою”, втіленою в композиції твору [11, 194].

3. Музика як катарсичний об'єкт має соціально-етичну значущість. “Її зміст становить духовна суб'єктивність у її безпосередній, внутрішній суб'єктивній єдності, людська душа, відчуття як таке” [9, 19].

Духовно-ціннісний контекст культури, його ціннісна домінанта визначає “склад” синтетичного музично-образного змісту, зокрема:

морально-світоглядний у І. Баха, Г. Малера, Д. Шостаковича; соціально-моральний – у композиторів “Могутньої купки”; естетико-світоглядний у Г. Берліоза, Ф. Ліста, Р. Вагнера; естетичний – у Ф. Шопена, С. Рахманінова, М. Равеля [15, 54].

Характеризуючи семантичні особливості творчості Л. Бетховена, Б. Асаф'єв відзначає, що його тоніка відрізняється безумовністю твердження, звучить як гасло, як воля. Ця якість “пов'язана з перевагою в особистості і життєвій поведінці Бетховена глибокої етичності. Етичність завжди його підтримує” [12, 284]. Однак, відзначає вчений, ця якість мала коріння в самій епосі. “Етичне олюдження” було підготовлене енциклопедистами й одержало своє відображення в емоційному тонусі творів літератури і навіть наукових досліджень. Така наснага, переконаність у торжестві гуманізму яскраво “звучить” у симфонізмі Л. Бетховена й, у перекладі на інтонаційну мову, знаходить вираження у взаємодії домінантності й тонічності.

Б. Асаф'єв також відзначав як характерну особливість російського мистецтва XIX століття тенденцію переростання естетичного в етичне. Вона знаходить своє вираження, зокрема, у духовному змісті образів. Так, наприклад, у музичному образі Тетяни (“Євгеній Онегін”), створеному П. Чайковським, перемагає по-людському прекрасне: вірність життєвому обов'язку, а не умовної моралі, етичність почуття і взаємин, людяність. Для того, щоб підняти естетично прекрасний образ до етичної значущості, відзначав учений, композитор повинен був наділити його такими естетично-перетвореними інтонаціями, що виправдали себе у свідомості слухачів як виразники правдивої щиросердності й прямоти, щирості духу [16, 151].

Отже, кожна культурна формація має у своєму розпорядженні власне розуміння людської особистості й у цьому зв'язку різні відтінки соціально-етичних і естетичних принципів моделювання особистості, що знаходить своє безпосереднє вираження в мистецтві, у духовному змісті конкретних художніх образів.

4. Для музичного катарсичного об'єкта характерна смислова діалогічність.

Діалогічна сутність людини, розкрита в концепціях М. Бахтіна, С. Рубінштейна, В. Біблера, відображена в музиці як катарсичному об'єкті.

Для того, щоб зрозуміти різні форми діалогу в мистецтві, необхідне, відзначав М. Бахтін, точне знання соціального контексту епохи й глибоке розуміння соціально-ідеологічного змісту кожної мови [17, 228].

Відповідно до думки мистецтвознавців, діалогічні процеси в музиці належать до масштабного синтаксичного рівня часової організації музики, наприклад, значний розвиток принцип смислової діалогічності одержав у сонатній формі. У І. Гайдна і В. Моцарта – це полілог, у Л. Бетховена – діалог. Діалогічність забезпечує більш яскравий взаємозв'язок синтаксичних одиниць і оптимальна для створення багатого

діапазону логічних співвідношень. “Бетховенський принцип дуалізму пускає в хід найрізноманітніші музично-мовні антиномії: мінор – мажор, ямб – хорей, бас – мелодія, соло – туті, змушуючи служити їх утіленнями етичних, емоційних протистоянь і конфліктів” [11, 214–215].

Необхідно окремо відзначити особливості семантики сонатної форми, що у відкрystalізованому вигляді запам’ятала логіку побудови твору на принципах смислової діалогічності. Б. Асаф’єв відзначає, що сонатне алегро – це “музика зв’язку”, у якій цій тезі (головній партії) протиставляється антитеза (побічна партія). При цьому головна партія своїм розвитком неминуче викликає побічну як антитезу [12, 119]. Головна й побічна партії в експозиції сонатного алегро – це дві точки зору, між якими ведеться діалог протягом усієї частини сонати.

Особливий інтерес викликають форми музичного діалогічного ставлення до природи й культури, що перетворюються в музиці в “самомовне буття” (М. Бахтін), розкриваючи свою духовну наповненість для слухача (“Влтава” Б. Сметани, “Весна” Е. Гріга, цикл “Роки мандрівок” Ф. Ліста, симфонія № 8 М. Малера й ін.). У таких рівноправних діалогах збагачується людська особистість, єднається з природою й культурою в цілісну художню систему.

Музична діалогічність відображає діалог у суспільній свідомості, духовній культурі поколінь, систематизує процеси глибинного характеру. Спілкування з мистецтвом і, зокрема, з музичним твором так само сприймається як діалог.

5. Музичний катарсичний об’єкт має емоційну амбівалентність (подвійність), тому що музична мова, будучи еквівалентом різних типів музичних культур, амбівалентна за своєю природою. Виражаючи суть внутрішнього змісту культури, вона одночасно втілює різні типи музичного мислення, передає шлях розвитку людської чуттєвості.

Уся логіка музичного мислення як мислення емоційного спирається на принцип амбівалентності. Найбільш яскраво це можна простежити на прикладі художнього моделювання емоцій, здійсненого В. Медушевським. Виразність засобу в музиці обумовлюється контекстом, а мажорність і мінорність являють собою не “портрети” почуття, а лише його деталі в комплексі прийомів. “Жодна з ознак почуття сама по собі недостатня для його втілення. Життя музичної емоції зароджується тільки в комплексі ознак” [14, 24]. Наприклад, імпульсивність руху (фактура) + радісне, світле забарвлення (лад, регістр) = тріумф, радість. Замінивши в цій формулі радісне забарвлення на сумне одержуємо протилежну якість – розпач. Інтерпретація засобу в системі семантичного цілого перетворює засіб з мовного в музично-мовний, контекстний.

На принципі амбівалентності будується нове трактування інтонаційного руху, характерне для творчості композиторів ХХ століття [18, 64–65]. Художнє злиття раніше самотійного прийому речитативу та співу стає одним з нових засобів передачі амбівалентних станів у творчості А. Берга, І. Стравінського, П. Хіндеміта, А. Шенберга,

Д. Шостаковича. Підкреслення мелодійних елементів в емоційно-мовному висловленні створює своєрідну мелодійну хвилю, а акцентування експресивних елементів мелодії (крик, нервова збудженість тощо) становить основу нових форм висловлення, наприклад, ламаного речитативу.

Амбівалентність – це явище широкого культурологічного значення, що спостерігається в різних сферах людського життя, закріплене у феномені мистецтва як картини життя.

6. Наявність ефекту очуднення – обов'язкова ознака музичного катарсичного об'єкта. Його сутність, – відзначав М. Бахтін, – полягає в розкритті “особливого аспекту світу як цілого”, у якому поєднуються суперечне й несумісне, оживає як їхній зв'язок [17, 493].

Як методологічний принцип ефект очуднення використовується для розширення розуміння світу людиною, для того, щоб на основі старого досвіду по-новому наблизитися до пізнання явищ дійсності.

Слухач осягає зміст музики, ґрунтуючись на логіці певної музичної системи й за допомогою привласненого ним інтонаційного фонду. Таким чином, у музичному творі на синтаксичному (інтонаційному) і композиційному рівнях існують закріплені соціальною практикою традиційні форми вираження катарсичних подій. Але кожен оригінальний музичний катарсичний об'єкт містить у собі нові елементи, що видозмінюють стійкий контекст, створюючи ефект очуднення, наприклад, розвиток сонатної форми (масштабний композиційний рівень) відбиває безупинний процес зміни цього катарсичного об'єкта в результаті поєднання традиційного й оригінального елементів.

Сонатна форма одержала своє “класичне” завершення у творчості віденської школи (І. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен). У свою чергу, С. Прокоф'єв продовжує ці традиції в сонатних циклах: класичне членування пропорції, урівноваженість і життєва сила зв'язують його опуси з сонатною творчістю Л. Бетховена. Однак, зберігаючи “класичну” домінанту, С. Прокоф'єв змінює систему супутніх – нехарактерні для класичної сонати пружні, гостродинамічні та своєрідні ліричні образи (синтаксичний та інтонаційний рівні), – чим призводить до утворення нового катарсичного об'єкта.

Також, наприклад, О. Скрейбін створює новий лірико-психологічний тип сонати одночастинної форми. “Пізня сонатна експозиція Скрейбіна, – відзначає А. Альшванг, – різко протистоїть... сонаті класиків і романтиків і становить ...ряд окремих епізодів, порядок слідування яким продиктований філософською концепцією “кінця світу”, що лежить поза музикою” [19, 249].

Отже, прийом очуднення, використовуваний мистецтвом, розкриває й оновлює протиріччя, відновлює розбіжності у вже нерозрізненому й загострює цим сприйняття життя.

Ми проаналізували з погляду катарсичного об'єкта принципи побудови художніх образів у інших видах мистецтва й дійшли висновку

про їхню ідентичність (роботи М. Бахтіна, Л. Виготського, Б. Брехта, Л. Гінзбурга, С. Ейзенштейна, В. Ванслоу, М. Васильєва, Г. Гачева, О. Левидова, М. Тарабукіна, В. Шкловського). Твори різних видів мистецтва мають, на наш погляд, подібні закономірності образних структур, що простежуються через шість фундаментальних ознак катарсичного об'єкта. Дослідження закономірностей побудови пропорції в архітектурі, музиці, живописі, поезії, кіномистецтві (через число Фібоначчі), виконане М. Васильєвим, також підтвердило, що “існує глибокий взаємозв'язок, спільність усіх видів мистецтв і в їхньому створенні, і в їх сприйнятті – усі види мистецтва мають одну природу, одні закони побудови” [20, 9]. Отже, феномен катарсичного об'єкта властивий усім без винятку продуктам художньо-естетичної творчості.

Виразальні можливості музики використовуються при створенні художніх образів інших видів мистецтва. Так, наприклад, “музикальність” поезії, що охоплює ритмічну організацію й інтонаційний бік поетичної мови, симфонізм у динаміці художньої думки тощо [2, 83; 21, 58]. Вірогідно, що музика здатна виявлятися в змісті художніх образів, створюваних іншими видами мистецтв, тому образи різних видів мистецтв можуть служити чинником, що сприяє посиленню виховного впливу музичного мистецтва на особистість.

Таким чином, катарсичний механізм, що функціонує в основі кожного з видів мистецтва, є механізмом перетворення духовного світу особистості під впливом художнього образу. Він знаходить своє відображення у властивостях художніх творів як катарсичних об'єктів, що моделюють духовно-практичний вплив мистецтва на людину. Тому шлях аналізу музичного твору як катарсичного об'єкта може визначати основні положення методик музичного виховання особистості.

Дослідження властивостей музичного твору як катарсичного об'єкта, що моделює закономірності мистецтва, заслуговують на подальше вивчення та конкретизацію на рівні конкретних педагогічних технологій.

Література

1. **Медушевский В.** О содержании понятия “адекватное восприятие” // Восприятие музыки / Ред.-сост. В.Н.Максимов. – М., 1980. – С. 141–155.
2. **Гачев Г.Д.** Образ в русской художественной культуре. – М., 1981.
3. **Малахов В.А.** Искусство и человеческое мироотношение. – К., 1988.
4. **Столович Л.Н.** Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности. – М., 1985.
5. **Берхин Н.Б.** Специфика искусства (Психологический аспект). – М., 1984.
6. **Леонтьев Д.А.** Личность в психологии искусства // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л.Дорфмана и др. – М., 2000. – С. 69–80.
7. **Силютин И.Н.** Формирование эмоциональной культуры студентов педагогического училища средствами искусства: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганск, 1998.
8. **Карпенко И.М.** Использование нетрадиционных воспитательных технологий в летнем оздоровительном

лагере // Прекрасный духом и телом: Метод. пособие. – Луганск, 1993. – С. 54–66. 9. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4 т. – М., 1968. – Т. 1. 10. Аристотель. Об искусстве поэзии. – М., 1957. 11. Назайкинский Е.М. Логика музыкальной композиции. – М., 1982. 12. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Кн. 1, 2 / Под ред. Е.М.Орловой. – Л., 1971. 13. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976. 14. Медушевский В. К проблеме семантического синтаксиса // Советская музыка. – 1973. – №8. – С. 20–29. 15. Закс Л. Музыка в контекстах духовной культуры // Критика и музыкознание. – Л., 1987. – С. 46–68. 16. Асафьев Б.В. О музыке Чайковского. – Л., 1972. 17. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М., 1975. 18. Панкевич Г.И. Искусство музыки. – М., 1987. 19. Месхишвили Э.П. Фортепианные сонаты Скрябина. – М., 1981. 20. Васильев М.Ф. Структура восприятия. Пропорции в архитектуре, музыке, цвете...: Науч. изд. – М., 2000. 21. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. – Л., 1981. – Т. 2.

In the article the concept of catharsis pedagogical activity that makes the basis of the catharsis pedagogical technology is examined, its major prospects are analyzed, the method of forming of musical interests of future primary school teachers on the basis of stage-by-stage capture by different types of catharsis activity in the educational process of pedagogical university is represented.

УДК 784.9:792.028.3

Л. О. Гринь

**ВОКАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ГОЛОСУ АКТОРА:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

Голос актора – це не тільки слухняний “інструмент”, а, насамперед, складний механізм, здатний передавати всі тонкощі емоційного світу людини. Щоб зробити голос “керованим”, досягти виявлення найкрасивішого співочого звуку, необхідна копітка й наполеглива робота над формуванням співочих навичок, точністю координації всіх частин голосового апарату. Цю дивовижну здатність голосу передавати найтонші відтінки почуттів та думок варто розвивати тій людині, котра хоче опанувати мистецтвом вокального процесу. Адже відгукуватись на внутрішнє духовне життя людини, відтворювати найменші нюанси почуттів здатний лише сформований голосовий апарат.

Людина вимовляє слова, ми сприймаємо їх. Але скільки суті (сутності), окрім слів, приховує в собі звук голосу. Прислухайтесь до звуків мови незнайомої людини. Хіба тембр голосу, інтонації, манера вимови не розкажуть вам багато про її почуття та характер? Адже голос буває м'який та ніжний, понурий та грубий, наляканий та несміливий, радісний та впевнений, єхидний та підлесливий, твердий та жвавий, тріумфуючий та ще з багатьма різноманітними відтінками, котрі вказують на почуття людини, її настрій і навіть на її думки.

Здатність голосу передавати найтонші відтінки почуттів та думок з давніх-давен цінується й має величезну широту застосування в акторській діяльності. Так, наприклад, відомий актор Т. Сальвіні на питання, що він вважає найголовнішим для актора, упевнено відповів: “Голос, голос, і ще раз голос!”

Насамкінець, чудесні властивості голосу висловлювати почуття та емоції найкраще проявляються в мистецтві співу. Спів – це, перш за все, музика. Але голосовий апарат людини – це не просто “музичний інструмент”, а, насамперед, багатство тембру та можливість тонко відтворювати музичні відтінки, які проникають у свідомість людини й безпосередньо впливають на її почуття.

Голос і слово даровані людині природою для висловлення думок і почуттів, отже, у роботі над голосом необхідно керуватись розумінням органічної природи народження звуків мови. Для цього слід уявити сутність процесу утворення голосу (як під час мовлення, так і під час співу), вивчити будову та функцію кожної його частини, з'ясувати взаємодії цих частин.

Уперше, з наукової точки зору, правильно сформулював процес утворення голосу італійський вокальний педагог, науковий винахідник Мануель Гарсія. Він відзначав, що вокальний процес – це результат коливань голосових зв'язок під впливом повітря, яке проходить через зімкнуті краї зв'язок [1]. М. Гарсія належить винахід ларингоскопа (маленького круглого люстерка для нагляду за голосовими зв'язками людини), він є автором багатьох досліджень з фізіології голосу, які стали основою та підґрунтям таких доробок, як “Полный трактат об искусстве пения” (1847), “Заметки о человеческом голосе” (1840). Ці дослідження лягли в основу так званої міоеластичної теорії голосоутворення, яка панувала в науці понад 100 років.

Значення науки з часів М. Гарсія невимірно зросло, але ми ще сьогодні зможемо почути відголоски суперечок між науковцями та викладачами. Зокрема, прогресивний російський вокальний викладач М. Львов зазначав, що серед співаків досі ще не зникла думка про те, що наука несумісна з мистецтвом і що наука відбирає в мистецтва фактор натхнення [2]. Якщо мова мистецтва – це мова емоцій, яскравих образних порівнянь та асоціацій, то мова науки – це мова сухих фактів та точних цифр. Отже, метою нашої статті є аналіз вокального процесу як засобу

формування професійного голосу актора та обґрунтування факторів, що сприяють його вдосконаленню.

Звук народжується в гортані на голосових зв'язках як результат взаємодії їх з видихуваним повітрям з легень. Але цей звук ще не є остаточно сформованим. Видихуване повітря приходить до гортані знизу з легень, проходячи через бронхи та трахеї. Формування мовної фонації відбувається за допомогою артикуляційних органів: глотки, м'якого та твердого піднебіння, язика та губ.

Формування звуку голосу при фонації відбувається в розташованих над гортанню порожнинах: глотка, носоглотка, порожнина рота. Під час видиху з ротового отвору звук голосу вже має закінчене забарвлення, формуючись у той чи інший голосний або приголосний.

Отже, у фонації беруть участь такі органи: гортань з її внутрішніми та зовнішніми м'язами – орган генерації (народження звуку), глотка, носоглотка, порожнина рота – резонатори звуку: дихальний апарат (дихальні м'язи грудної клітини й живота та її діафрагма) – це джерело певної енергії для виникнення звуку. Такий погляд на функцію голосових органів значною мірою відповідає сучасним науковим даним. Звідси виникає основний принцип роботи над розвитком голосового апарату. Цей принцип складається з того, щоб підпорядкувати всі елементи техніки звучання голосу сценічній дії.

Безпосередній зв'язок голосового апарату з внутрішнім життям, прості сценічні дії здійснюють безпосередній вплив на узгоджену роботу всіх частин голосового та мовного апаратів. Рефлекторна, автоматична діяльність усіх систем організму в процесі мови – це і є те головне, до чого потрібно прагнути в процесі розвитку голосу. Під час певного впливу на роботу голосоутворюючих органів ми через всі органи почуття (зір, органи нюху, чуття дотику, слух) звертаємось до образного уявлення студента, який навчається: “Уяви собі, що ти вдихаєш аромат квітки”, “Як би ти заколисував дитину, наспівуючи закритим ротом колискову пісню?”, “Уяви, що кладеш звук усе вище та вище: на наступну сходинку, поверх”.

Аналіз багатьох досліджень і публікацій (Н. Гребенюк “Вокально-виконавська творчість”, Г. Стасько “Вокальна підготовка майбутнього вчителя”, Т. Малишева “Про співвідношення мовної та музичної інтонації”) дає підставу стверджувати, що при формуванні професійного голосу актора треба враховувати багато факторів:

- *фонаційне дихання;*
- *свобода звучання – свобода фонаційних шляхів, перехід до мовного засобу висловлення;*
- *вільний рух нижньої щелепи;*
- *роль голосних та приголосних у тренінгу;*
- *розвиток діапазону голосу;*
- *темпо-ритм мовлення;*
- *образне мислення, уявлення.*

Розглянемо деякі засоби, які сприяють гарному відтворенню звуку.

Вокаліст повинен співати природньо, без усіляких навантажень, тут потрібно звернути увагу на два фактори: зовнішній та внутрішній. Внутрішній фактор стосується м'яз ший, які діють у поєднанні з м'язами обличчя, зовнішній – положення тулуба, яке приймає співак під час відтворення звуку. У процесі виконання вправ співак не повинен порушувати спокійного виразу обличчя, оскільки будь-яке скорочення м'язів обличчя діє на м'язи ший. У свою чергу, судорожне скорочення м'язів ший є причиною стислого позбавленого дихальної підпори звуку, який ніколи не буде звучати інтонаційно чисто та насичено.

Навіть дуже гарний природний голос потрібно розвивати не тільки для співу, а й для мови, підкреслював К. Станіславський [3]. І це дійсно так, дуже часто ми зустрічаємось з таким явищем, коли актор має чудовий голос, а в його розмові відсутні мелодія, інтонація, паузи, темпоритм – таку мову неможливо зрозуміти та вона образно не впливає на слухача. Основними причинами неправильного звучання голосу актора слід шукати, перш за все, у неправильному використанні мовного дихання, у зайвій перенапрузі тих або інших м'язів голосового та мовного апаратів. Правильно розвинути голос можливо тільки після того, як буде засвоєне мовне дихання і досягнута м'язова свобода фонаційних шляхів. Тому робота над голосом починається з розуміння функції дихання у створенні голосу, з того, як правильно використовувати дихання під час фонації – звучання. Велику роль дихання в будь-якій діяльності, особливо в мовленнєвій, відіграє глибокий зв'язок між фізіологічними та психологічними процесами людини. Адже дихальний апарат, уся його мускулатура “живе” разом з людиною, “дивиться”, “сприймає”, “думає”, “відчуває”, “народжує” звук і голос.

Неприродний рух тіла, надмірне закидання голови під час співу та занадто навантажене положення грудей будуть постійно заважати вільному виділенню звуку. Для того, щоб легше відчувати роботу дихальних м'язів, потрібно знайти правильне положення тіла: стати, нахилившись уперед вигнути спину догори, послабити всі м'язи спини, плечей. Потім поступово підняти своє тіло, відкинувши його назад та донизу, нібито “вдягнуто” тіло на хребет, як пальто на плічку. Тулуб став прямий, міцний, руки, шия, плечі – вільні, легкі, голова – прямо. Таке положення (за К. Станіславським) має стати звичним, природнім не тільки під час роботи над диханням, голосом, а й у житті взагалі.

Фактори, що відносяться до відтворення звуку, розрізняються залежно від його атаки, насиченості, забарвлення. Головна умова, без виконання якої звук не зможе нас задовольнити, – це видих та подання звуку – атака звуку, що здійснюються у співака водночас. У цьому і є секрет красивого музичного звуку. Деякими з цих факторів співаки керують цілком свідомо, наприклад, диханням, положенням голови, язиком, ротом тощо. Але є й інші фактори, такі, наприклад, як натягнення

та напруження голосових зв'язок при регулюванні атаки звуку, що приводяться в рух несвідомо та керуються виключно відчуттям співака.

Інтенсивність звуку залежить від сили та енергії, з якою звук утворюється, а міцність його складає основу для нюансування та динаміки співу. Солоспів, позбавлений інтенсивності, стає монотонним та нездатним до художнього сприйняття. Тому для співака надзвичайно важливо бути в стані, у якому регулюються різні ступені інтенсивності звуку. Тут керуючу роль відіграє рушійна сила, тобто стовбур повітря, який накопичується в легенях. Співак не зможе оволодіти силою свого звучання, якщо він не навчиться керувати диханням. Силу свого дихання потрібно розвивати також для того, щоб збільшити міцність звучання.

Після атаки звуку та його інтенсивності нам залишається ще третій фактор формування звуку – забарвлення, тобто тембр. Терміном забарвлення звуку визначається якість сформованого звуку. Іноді кажуть, що “стиль – це людина”, тому можна стверджувати й те, що забарвлення (колір) звуку або тембр – це сам співак. Якість звуку залежить значною мірою від загального голосового апарату, яким природа наділила співака.

Властивості голосу (тембр, висота, діапазон, сила) пов'язані з мовленням, знаходяться в органічній єдності та спільно тренуються. Методика побудови занять будується на розумінні єдності всіх якостей голосу. Займаючись вправами для дихання, необхідно включати вправи для народження вільного звучання, додаючи озвучування голосних та приголосних. Коли знайдено “центр” голосу та досягнута свобода фонаційних шляхів, тобто голосовий апарат підготовлений до майбутнього розвитку, тоді розпочинається робота над діапазоном, силою голосу, інтонацією, темпоритмом мови. Освоюючи нові вправи, необхідно постійно повертатись до старих, адже навички звучання – це складний комплекс умовних рефлексів, які утворюються шляхом повторних сполучень умовних сигналів з відповідними реакціями організму. Потрібно постійно відпрацьовувати вправи, змінюючи їх, знаходячи різні внутрішні застосування, які будуть викликати емоційну реакцію організму.

Таким чином, під час занять голосового тренінгу особливу увагу слід приділяти м'язовій свободі фонаційних шляхів, м'якій атаці звуку, узгодженим діям дихального апарату з голосовим та артикуляційним апаратами. Роботу над силою звуку слід розпочинати після того, як актор здобув певні навички в комплексі занять зі сценічного мовлення та вокалу, уникаючи форсування голосу, навантаження голосового апарату. Не слід захоплюватись передчасним збільшенням діапазону голосу, усі вправи потрібно робити повільно, поступово, зберігаючи автоматичну рефлекторну роботу всіх голосоутворюючих органів.

Під час роботи над голосом актор повинен виховувати в собі такі якості характеру, як терпіння, наполегливість, цілеспрямованість, старанність, копітка щоденна робота. Виконуючи всі ці рекомендації, вивчаючи та вдосконалюючи голосовий “апарат”, актор зможе вільно

володіти багатьма різноманітними відтінками свого голосу, передаючи найтонші почуття людини, її настрій, її думки.

Отже, нами проаналізовані фактори, що впливають на формування професійного голосу актора, розглянуто роль голосового тренінгу у відтворенні звуку. Подальшого теоретичного обґрунтування потребує низка питань, що пов'язані з проблемою професійної підготовки акторів засобами вокального мистецтва. Заняття над голосом прості та складні водночас, тому, розпочавши роботу одного разу, вона триває все життя, постійно удосконалюючись.

Література

1. **Сальваторе Фучито.** Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо. – Л., 1967. 2. **Диагностика** и развитие актерской одаренности: Сб. науч. тр. – Л., 1986. 3. **Станиславский К.С.** Сочинения. – Т. 4. – М., 1948.

The Art singing is one of the most difficult to study. It's explained by difficult structure of the vocal organs. Nothing could be compare with the voice, by its beauty of timbre, and the main is "talking musical organ". Abilities of the voice to transmit the thinnest shades of feelings and intentions are also estimated and are wide using by the actors' art.

УДК 78 + 371.3+ 37.036

С. В. Грозан

МУЗИЧНЕ СПРИЙМАННЯ ЯК ОДИН З ЕТАПІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА УРОЦІ МУЗИКИ

Становлення української державності, формування національної самосвідомості та духовного потенціалу суспільства вимагає підготовки нової генерації фахівців, здатних розв'язувати навчально-виховні завдання в новій моделі системи освіти України. Національна освіта переживає період глибинних змін, котрі зумовлені загальноцивілізаційними новими тенденціями в розвитку суспільства. Сучасна цивілізація все більшою мірою ставить основною вимогою розвиток особистості. Особистісно орієнтований підхід до навчально-виховного процесу не може бути належним чином забезпечений без високої педагогічної культури вчителя. Адже вчитель – основна постать соціокультурного відродження України. Він носій і провідник культурного надбання народу, збагаченого досягненнями світової цивілізації, взірць духовності, яка різними засобами передається молодому поколінню.

Важливу роль у становленні нової особистості відіграє загальноосвітня школа, тому виникає необхідність удосконалення підготовки вчительських кадрів, підвищення рівня професійно-педагогічної майстерності вчителя. На розв'язання цих завдань спрямовані такі важливі державні документи, як Закон України “Про освіту”, Закон України “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” та ін.

Музичне мистецтво є одним із впливовіших засобів виховання, а тому воно здавна привертало увагу філософів, психологів, педагогів, музикантів. Музику відрізняє особливо широка палітра впливу на емоційно-інтелектуальну сферу особистості, тому, організовуючи духовне спілкування між людьми й поколіннями, музика є незамінним засобом творчого збагачення естетичного досвіду людства та одним з наймогутніших засобів формування моральних та духовних якостей підростаючого покоління.

Видатний український педагог В. О. Сухомлинський вважав музичне мистецтво унікальним засобом виховання духовності особистості: “Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури” [10, 533]. Людину, яка не сприймає музику, можна вважати в певному розумінні однобічно розвиненою, а її духовний розвиток недостатнім.

Музика, яка звучить в концертних залах, у звукозапису, по радіо та телебаченню, є важливим фактором формування естетичної свідомості сучасної людини. Завдяки технічним винаходам сьогодення вона стала невід’ємним життєвим фоном. Таким чином, виникає дуже важливе та актуальне в наш час завдання: підростаючому поколінню необхідно допомогти почути те, що має справжню естетичну цінність, виховати чутливість до прекрасного, неприйняття фальші, вульгарності.

Музика, живопис та література ввібрали в себе весь багатовіковий досвід людства, тому, слухаючи музику, читаючи художні твори, дивлячись на твори живопису, дитина може навчитися мудрості й норм поведінки ще задовго до того, як самостійно порине в життя. Однак, пізнавально-творчі можливості учнів можуть розвиватися тільки в активній музичній діяльності, контрольованому аналізі музичних творів, бо лише власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди та розвитку справжніх художніх смаків. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх естетичних переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва. Тому головним завданням музичного виховання учнів є формування активного сприймання музичних творів.

За Б. В. Асаф'євим, основними методами формування музичного сприймання є метод наведення, суть якого полягає в правильному доборі музичних творів, які дають змогу непомітно для слухачів спрямовувати їх сприймання на прекрасне, та метод спостереження, який викликає активну слухову увагу до музики [1, 70]. Об'єднує ці методи саме спілкування.

Спілкування набуває все більшої значущості для педагогічної діяльності, стаючи категорією професійно-педагогічною. Розвитку цієї проблеми присвячені праці В. А. Кан-Калика, Г. М. Андрєєвої, А. В. Киричука, Н. В. Кузьміної та ін.

Проблема спілкування є багатогранною, тому вона розглядається в різних галузях науки - педагогіці, психології, філософії, соціології, політології тощо. Існує багато філософських розробок, присвячених проблемам спілкування, якими займалися такі філософи: В. Брушлинський, А. П. Алексєєв, І. Б. Чернишова, Е. Г. Злобіна, В. М. Соковніна та ін. Філософи розглядають спілкування як спосіб зв'язку між людьми в процесі їхньої взаємодії. Спілкування має різні форми: психічного контакту між індивідами, що здійснюється в процесі спільної діяльності й взаємовпливу, обміну вербальною та невербальною інформацією [11, 656].

Проблема спілкування також ґрунтовно вивчається і в психологічній науці. Психологи розглядають спілкування як складний багатоплановий процес установалення й розвитку контактів між людьми, породжений потребами в спільній діяльності, що включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання, розуміння іншої людини [8, 244].

Питаннями спілкування займалися такі відомі психологи, як О. О. Бодальов, Б. Д. Паригін, С. Л. Рубінштейн, О. О. Леонтьєв, Л. С. Виготський, Л. П. Буєва, А. А. Брудний, А. Б. Добрович та ін.

У педагогічній сфері спілкування набуває виняткового значення, оскільки специфіка педагогічного спілкування пов'язана з особливостями педагогічної діяльності. Здатність учителя організувати спілкування може стати підґрунтям продуктивної діяльності учнів. Тому метою нашої статті стало дослідження проблем художньо-педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування – це система соціально-психологічної взаємодії між педагогом та учнями, що спрямована на створення оптимальних соціологічних та психологічних умов для спільної діяльності. За своїм змістом і сферою функціонування спілкування може бути професійним і непрофесійним.

В. А. Кан-Калик відзначає, що професійно-педагогічне спілкування – це система (прийоми і навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховних впливів, організація стосунків за допомогою комунікативних засобів. Педагог виступає як активізатор цього процесу, організовуючи його та управляючи ним [3, 95].

Для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, проникнення їх у світ почуттів.

Досягнення результату в будь-якій діяльності неможливе без наявності в ній творчого компонента. Творчість посідає дуже важливе місце в діяльності викладача музики, особливо в розкритті змісту та художнього образу творів мистецтва, в умінні організувати емоційне та інтелектуальне розуміння матеріалу. Діяльність викладача музики полягає, з одного боку, у педагогічному спілкуванні зі студентом, а з іншого – у художньому спілкуванні з творами мистецтв, які виступають носіями емоційного досвіду людства. При спілкуванні з мистецтвом реалізуються всі можливості в розвитку духовного світу, гармонійного самовдосконалення особистості. Якщо суб'єкт відчуває в собі потребу в спілкуванні з творами мистецтва, то це свідчить про наявність у нього розвинутих почуттів, які відгукуються на художнє явище та відповідний рівень художньої освіти.

Художні твори мають особливість не навчати й не моралізувати, а зав'язувати з учнем “уявне спілкування”, залучати до своїх моральних та естетичних цінностей. Твори мистецтва, завдяки ілюзійності своїх образів, надають можливість спілкуватися з героями, яких не завжди зустрінеш у житті, переживати почуття, глибина яких доступна тільки мистецтву. Таким чином, мистецтво як засіб художнього спілкування сприяє цілісному вихованню духовного світу молодшої людини, а отже, і розвитку її морально-естетичних якостей.

Мистецтво як спілкування має три головні аспекти: спілкування майбутніх учителів як споживачів художніх цінностей з особистістю митця, який створює твір; їх спілкування з героями відповідних художніх творів; спілкування між самими споживачами художніх цінностей. Розгляд мистецтва, зокрема музичного, як засобу спілкування, дозволило вченим визначити взаємодію вчителя музики з учнями як художньо-педагогічне спілкування.

Своєрідного звучання набуває проблема художньо-педагогічного спілкування в контексті музичної освіти. Музика є не тільки формою художнього відображення дійсності, але й формою спілкування. Вона загострює емоційну чуйність, допомагає розвитку емоційної сфери особистості, музичного сприйняття.

Відмітною рисою взаємодії педагога-музиканта з учнями є “емоційна платформа”, що визначається специфікою музики як виду мистецтва. Музика як засіб естетичного освоєння дійсності впорядковує досвід людей, створює навички слухання, сприйняття, розвиває форми мислення, творчу уяву, фантазію, уміння відчувати, переживати, виражати себе й розуміти інших. Метод спілкування, внутрішнього діалогу з музичним твором веде до розуміння сутності музичного мистецтва,

формування естетичного ставлення до музики. У загальному духовному плані музика служить засобом комунікації в системі культур.

У процесі художньо-педагогічного спілкування основною професійною позицією вчителя є позиція гуманіста, його мотиваційна направленість на іншу людину, ставлення до іншого як до самоцінності, готовність до відкритого спілкування, вміння спиратися на духовну цінність учня, гнучко обирати позиції й ролі в спілкуванні.

У структурі художньо-педагогічного спілкування вчитель – творець мистецтва – учень домінуюче функціональне значення щодо завдань та змісту музично-педагогічного процесу в тій чи іншій ситуації уроку може виконувати будь-який з її компонентів, у тому числі – музичний творець.

Отже, ми можемо сформулювати визначення художньо-педагогічного спілкування: це специфічна форма спілкування, у якій художній творець виступає як предмет спілкування та як засіб спілкування. Тобто “для того, щоб залучити особистість до мистецтва, потрібна спеціальна педагогічна організація життя особистості, специфічний мотив художньої діяльності – мотив спілкування мистецтвом” [4, 142].

Основними функціями художньо-педагогічного спілкування є:

- залучення майбутнього вчителя до цінностей мистецтва;
- залучення учнів до цінностей вчителя;
- подолання обмеженості індивідуального духовного досвіду учнів, надання їм можливості засвоїти загальнолюдський досвід.

Музика виконує важливі соціальні функції. Вона стикається з різними видами людської діяльності – матеріальною (участь у трудових процесах та пов'язаних з ними обрядах); пізнавальною та оцінною (відображення психології як окремих людей, так і соціальних груп); духовно-перетворюючою (етичний та естетичний вплив); комунікативною (спілкування між людьми) [6, 739].

Сутність комунікативної функції музики полягає в направленості музики на систему художнього спілкування, її центральний елемент – художнє сприйняття. Комунікативною функцією музичних творів можна назвати їх здатність бути засобом художнього спілкування, що досягається тоді, коли структура музичного твору має змогу відобразити в собі всі сторони художнього спілкування – умови, направленість, мету комунікації, закони та якості сприйняття [5, 150]. Зокрема В. Медушевський вважав, що музичні твори слугують засобом художнього спілкування завдяки спрямованому впливу музичної структури на процес і результат сприймання.

Предметною основою спілкування на уроці музики є музичне сприймання як форма художнього спілкування. У цьому процесі виділяються два учасники – музичний творець і особистість. Спілкування з художнім світом музичного твору передбачає як передумову проникнення в цей світ через звукову форму. Результатом складного процесу особистісного впливу твору під час спілкування з ним є естетичне переживання. Отже, художнє спілкування є вільним і активним

співроздумом та співпереживанням слухача, яке спрямовується композитором. Велике значення має педагогічне спілкування і в емоційному контакті викладача з учнями під час роботи над музичним твором. Важливу роль у процесі роботи над музичним твором відіграє вміння викладача зрозуміло розповісти про музичний твір, виражальне значення його образів.

Для того, щоб визначити етапи художньо-педагогічного спілкування на уроці музики, нами було проаналізовано наукові праці, що стосуються моделі педагогічної діяльності майбутнього вчителя (Н. В. Кузьміна), професіограми вчителя музики (Г. М. Падалка), структурних компонентів музично-педагогічної діяльності (Л. Г. Арчажникова). Також у полі нашого зору перебували дослідження, у яких розглядаються проблеми художньо-педагогічного аналізу музичних творів (Г. С. Дідич), художньо-педагогічної інтерпретації (В. Крицький, О. Д. Ляшенко), формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики (І. Грінчак), сприйняття музики (О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька), формування педагогічних умінь та навичок (Н. П. Тимошенко), формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики (М. П. Васильєва)

Аналіз вищезгаданих наукових праць дав нам змогу зробити висновок, що художньо-педагогічне спілкування на уроці музики здійснюється в таких видах художньо-творчої взаємодії педагога та учнів, як художнє сприймання твору мистецтва, художньо-педагогічний аналіз твору мистецтва, художньо-педагогічна інтерпретація твору (вербальна та невербальна) із застосуванням різновидів мистецтва, а етапами художньо-педагогічного спілкування є сприйняття, аналіз, відтворення.

На першому етапі (сприйняття) відбувається художньо-емоційне сприйняття творів мистецтва за допомогою органів чуття, естетична оцінка форми й змісту художнього твору та почуттів, які він викликає.

На другому етапі (аналіз) – безпосереднє спілкування викладача та учнів щодо твору мистецтва. Цей етап включає в себе збір інформації про мистецьке явище, визначення стилю, напряму, школи. Учитель має підібрати доцільні методи та прийоми, щоб активізувати процес пізнання учнями твору.

На третьому етапі (відтворення) вчитель та учні використовують набуті на попередніх етапах знання в процесі художньо-педагогічного спілкування для обміну думками і враженнями з приводу того чи іншого мистецького твору.

Проблема музичного сприймання пов'язана з багатьма гранями духовного життя людини, тому й вивчається вона в різних аспектах. У філософсько-естетичному аспекті досліджуються загальні закономірності відображення дійсності в музиці. У психологічному аспекті розглядаються закономірності музичного сприймання, психічні якості, які зумовлюють успіх музичної діяльності. У музикознавчому аспекті досліджуються особливості музичного мистецтва, його специфічної мови, механізму

впливу на слухача. Педагогічний аспект дослідження музичного сприймання пов'язаний з пошуком шляхів і методів передачі знань, умінь і навичок, необхідних для діяльності музичного сприймання. Музичне сприймання слід розглядати як проблему педагогічного керування цим процесом, спрямованого на оптимізацію музичного виховання підлітків. Учитель має розвинути чутливість учнів до музики, ввести їх у світ краси й добра, допомогти відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань.

Музичне сприймання органічно пов'язане з такими елементами художньо-естетичного досвіду людства, як естетичний ідеал і художній образ, естетичний смак і художній стиль, естетичне почуття й художнє мислення. Будучи опосередкованим духовним життям людини, воно водночас виступає важливим чинником її художнього, естетичного й духовного збагачення.

Проблемою формування й розвитку музичного сприймання займалися багато відомих педагогів, психологів, музикознавців. Серед них відзначимо праці Б. В. Асаф'єва, Н. Л. Гродзенської, О. Г. Костюка, А. Н. Сохора, Б. М. Теплової, Є. В. Назайкінського, В. В. Медушевського, О. Я. Ростовського, В. Остроменського та ін.

Л. Виготський визначає сприймання як процес взаємодії суб'єкта (слухача) з об'єктом (музичним твором), у якій розрізняються активні й пасивні, довільні й мимовільні, усвідомлені й неусвідомлені компоненти, а засобами взаємодії виступають сенсомоторні, перцептивні, розумові дії суб'єкта. Підкреслюючи активний, творчий характер сприймання мистецьких творів, автор резюмує: "Недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке оволоділо автором, недостатньо розібратися в структурі самого твору – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва виявиться повністю" [2, 56].

Аналізуючи проблему становлення музичного сприймання, В. В. Медушевський виділяє три етапи визрівання художньо-музичного мислення, наголошуючи, що цей поділ є лише логічним (умовним), адже в кожному з них присутнє і синкретично-контекстне сприймання, і специфічно-інтонаційне мислення, і критичне судження. Ці етапи автор поділяє на первинний (слабкість інтонаційного мислення), етап розвинутого сприймання (зрілість інтонаційного мислення), етап художньої мудрості (на якому відбувається діалог вербального та інтонаційного музичного мислення, зростає роль критичного судження).

А. Н. Сохор, розглядаючи соціальну обумовленість музичного мислення та сприймання, висуває свою музично-соціологічну теорію сприймання, у якій виділяє чотири умовні етапи:

- виникнення інтересу до твору, що слухається, й установки на його сприймання;
- слухання як фізичний процес;
- розуміння й переживання музики;
- її оцінка.

Автор резюмує: “Осмілене сприймання музики, тобто її розуміння, можливе лише на основі певного кола знань і слухових вражень та навичок, які поступово розширюються й оновлюються, а ці знання стають досвідом і залежать від тих умов, у яких відбувалось музичне виховання слухачів” [9, 233]. Важливим є висновок А. Сохора, що здатність розуміння й адекватності сприймання музики обумовлена двома основними факторами: рівнем загальної культури та наявністю в слухачів досвіду спілкування з музикою різних жанрів.

За Є. Назайкінським, музичне сприймання – це осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика в різних її іпостасях: як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен [7, 210].

Отже, музичне сприймання ми розуміємо як активний процес, у якому відображається вся багатогранність особистості (особливості її пізнавальної та емоціональної сфер, її установки), актуалізуються її досвід, знання, уміння. Адже для розуміння музики необхідна складна аналітико-синтетична робота мозку, спрямована на виділення й об’єднання основних елементів звукової тканини твору, їх осмислення на основі активізації емоційно-образних асоціативних комплексів, їх узагальнення.

Аналіз сприйнятої та виконаної музики утворює складну структуру художньо-педагогічного спілкування, особливістю якого є “рівноправність” учителя та учнів у судженнях й оцінці музики. Важливу роль у сприйманні музики відіграє внутрішня причетність учнів до художнього світу музичних творів, яка залежить від ситуації спілкування. Музичне сприймання здійснюється на основі знання особливостей художньо-естетичного пізнання мистецтва, що полягає у створенні ситуації естетичної комунікації, провідною функцією якої є “зараження” слухачів естетичними почуттями, необхідними для осягнення змісту музичного твору. Емоційно-естетична забезпеченість уроку має виступати як провідний засіб забезпечення художнього сприймання й розуміння учнями музичних творів. Процес розвитку музичного сприймання можливий лише в єдності педагогічно спрямованого спілкування з учнями та художньо-осмішеного й емоційно-насиченого спілкування з музикою.

Художньо-педагогічне спілкування на уроці музики здійснюється за допомогою різних засобів спілкування, серед яких слід виділити вербальні (пояснення, коментування, бесіда, порівняння), невербальні (пластичні рухи, жести, міміка), музично-виконавські (спільне музикування, наспівування). Усі ці форми спілкування з музикою спрямовуються на розвиток музичного сприймання.

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки, адже вміння слухати й чути музику не є вродженою якістю. Учителю музики повинен сформувати в дітей справжню музичну культуру, музичне сприймання, естетичні смаки, потреби, інтереси, які, на жаль, ще не достатньо розвинені в нашій молоді. Ще великою популярністю в молоді користуються такі твори мистецтва,

художні якості яких знаходяться на досить низькому рівні. До них, наприклад, можна віднести багато естрадних пісень, у яких панує штамп – текстовий, емоційний, психологічний, а також сумна одноманітність. Низьку музично-естетичну культуру можна пояснити тим, що школярі не мають достатнього досвіду спілкування з творами мистецтва. Музичне сприймання є емоційно-інтелектуальним каналом між музичним твором і слухачем, а художньо-педагогічне спілкування на уроці музики сприяє формуванню високорозвиненої в моральному, духовному, естетичному відношенні особистості.

Зростання інтересу до питань художньо-педагогічного спілкування пояснюється увагою сучасної науки до проблем особистості. Незважаючи на значну кількість праць, проблему формування вмінь художньо-педагогічного спілкування, що мають важливе значення в музично-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики не можна вважати достатньо вивченою. Подальшим напрямком роботи можна вважати визначення підходів до розуміння процесу і структури художньо-педагогічного спілкування, використання в процесі художньо-педагогічного спілкування на уроці музики різних видів мистецтв, методів та прийомів формування вмінь художньо-педагогічного спілкування.

Література

1. **Асаф'єв Б.В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л., 1973.
2. **Выготский Л.С.** Психология искусства. – М., 1978.
3. **Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителей. – М., 1987.
4. **Левин В.** Воспитание творчества. – М., 1977.
5. **Медушевский В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976.
6. **Музыкальная энциклопедия.** – Т. 3. – М., 1976.
7. **Назайкинский Е.В.** О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
8. **Психология: Словарь /** Под общ. ред. А.В.Петровского, Г.М.Ярошевского. – М., 1990.
9. **Сохор А.Н.** Вопросы социологии и эстетики музыки. – Ч. 1–3. – Л., 1980.
10. **Сухомлинський В.О.** Народження громадянина // Вибр. тв. – Т. 3. – К., 1977.
11. **Філософський словник /** За ред. В.І.Шинкарука. – К., 1986.

The article runs about the problem of aesthetic upbringing of the personality. Artistic and pedagogic communicating plays important role in this process, i.d. common creative interaction between the teacher and pupils which is realized through such kinds of interaction as music perception, artistic and pedagogic analysis of the piece of music, and its interpretation. Artistic and pedagogical communicating consists of several steps, that is of perception, analysis, reproducing. The article deals with the first step of communicating – perception.

Т. О. Зюзіна

**МІСЦЕ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Духовний клімат сучасного суспільства багато в чому визначають засоби масової інформації (ЗМІ). Їх роль і значення в сучасності й майбутньому неможливо переоцінити: цивілізація століття, що наступило, буде інформаційною, медійною. У суспільстві, як ніколи, позначається особиста залежність кожного громадянина від тих емоційних і моральних потоків, які будуть нести ЗМІ та найновіші електронні канали комунікації. Тому особливо важливо означити деякі тенденції в цій сфері, щоб зрозуміти характер духовної атмосфери, у якій перебуває молодь та випрацювати компенсаторні стратегії в галузі освіти щодо зменшення негативного впливу цих процесів. ЗМІ, зокрема телебачення, є важливим чинником виховання, базою формування свідомості й поведінки учнівської молоді, фактором формування загальної культури та художньо-естетичної свідомості як її складової. Діти та молодь у силу психологічних характеристик, зумовлених віковими особливостями, є найбільш вразливою та залежною від зовнішніх чинників частиною суспільства.

Активне дослідження впливу телебачення на дитячу та молодіжну аудиторію, з'ясування ролі телебачення (ТБ) у житті молодих глядачів, вивчення відносин молоді та медіа здійснюються вченими різних галузей гуманітарних знань, серед яких найбільш відомі зарубіжні психологи Дж. Мандер, Р. Рокс, В. Кукс, філософи та соціологи А. Моль, Г. Маклюен, педагоги Л. Мастерман, Ж. Гонне, М. Мартіно, Г. Меллер, Г. Отто, Г. Ронго та ін.; вітчизняні спеціалісти – Л. Масол, О. Серебряникова, О. Кордобовський, В. Мінкіна, Н. Князева, А. Недосекіна та ін.

Проблемам впливу засобів масової інформації на свідомість учнівської молоді та, зокрема, розгляду особливостей художнього розвитку студентства в навчальному просторі в умовах домінування медіакультури присвячені роботи А. Бітаєва, Г. Сілласте, О. Ігнатович, Л. Масол, І. Каруни, Ю. Серебряникової, А. Волошинової, Д. Рашкоффа та ін.

Мета публікації – розглянути концептуальні підходи до вирішення проблем духовної культури студентської молоді засобами культурологічного освіти в інформаційному суспільстві.

Дослідники цієї проблеми: філософи, культурологи, соціологи, психологи, педагоги, мистецтвознавці, суспільні діячі та інші – сьогодні говорять про цілу низку тривожних, небезпечних і навіть патогенних

процесів у духовній сфері. Найбільший моральний і емоційний дискомфорт викликає діяльність частини засобів масової інформації.

Сучасні зарубіжні й вітчизняні спеціалісти виділяють такі негативні соціально-психологічні чинники впливу телекультури на підростаюче покоління, в основі яких лежать психологічні механізми орієнтації на взірці, ототожнення, наслідування, називаючи цей феномен “телезалежність”: підвищення агресивності; придушення соціального імунітету; зниження порогу чуттєвості, притуплення почуття емоційного відклику; орієнтація на легковажність та розважальність; девальвація естетичних і моральних цінностей; орієнтація на збагачення та наживу; деформація уявлень про реальність.

Спеціалісти однак в думці про необхідність формування інформаційно-психологічного імунітету в підростаючого покоління,

Це викликало до життя появу нового напрямку в педагогічній науці – медіаосвіту. Як зазначають спеціалісти (Л. Масол, Н. Кирилова, Л. Мастерман, І. Каруна, А. Шаріков, С. Пензін та ін.), аналіз теорії та практики медіаосвіти в різних країнах дозволяє зробити висновок, що немає єдиної теоретичної концепції медіаосвіти. Відсутність єдиної термінології призводить до того, що в різних національних наукових школах та працях окремих учених різних країн пропонують свої варіанти таких понять, як “медіакультура”, “медіаосвіта” тощо.

Не вдаючись до наукового аналізу цієї проблеми як наукової, прийmemo для користування термін Н. Кирилової: “медіаосвіта” це процес формування медіакультури особистості, що характеризується розвинутою здібністю до сприйняття, творення, аналізу, оцінки медіатекстів, до розуміння соціокультурного й політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, кодових та репрезентаційних систем, що використовують медіа” [1, 15]

Різні варіанти визначення цілей медіаосвіти пропонують різні вчені, в основному це: розвиток здатностей до критичного мислення; розвиток здібностей до сприйняття, оцінки, розуміння, аналізу медіатекстів; навчання розуміння соціальних, культурних, політичних і економічних смислів та підтекстів медіапродуктів; навчання декодування медіатекстів; розвиток здібностей до естетичного сприйняття, розуміння медіапродуктів; до оцінки естетичних якостей медіатекстів; навчання творчого самовиявлення за допомогою медіа; навчання ідентифікувати, інтерпретувати медіатексти, експериментувати з різними способами технічного використання медіа, створювати медіапродукти.

Н. Кирилова виділяє десять основних теоретичних підходів, що сформувалися в цій галузі педагогіки: 1) медіаосвіта як теорія розвитку критичного (демократичного) мислення аудиторії (британський дослідник Л. Мастерман); 2) культурологічна теорія медіаосвіти (М. Маклюен “Розуміння медіа: зовнішнє розширення людини”); 3) семіотична теорія медіаосвіти (Р. Барт, Ю. Кристева, Ю. Лотман і В. Біблер); 4) медіаосвіта як соціокультурна теорія (А. Шаріков); 5) естетична (художня) теорія

медіаосвіти (С. Пензін) – це в основному концепції кіноосвіти та формування екранної культури; 6) “практична” теорія медіаосвіти (проективна методика створення власного медіапродукту); 8) ідеологічна теорія медіаосвіти; 9) медіаосвіта як теорія “споживання та задоволення”; 10) “ін’єкційна” (захисна) теорія медіаосвіти; 10) етична теорія медіаосвіти.

Представники різних напрямків пропонують свої технології вирішення проблем, вважаючи найбільш прийнятними синтетичний шлях, що передбачає інтеграцію медіаосвіти в обов’язкові дисципліни шкіл і ВНЗ з автономними спецкурсами, факультативами чи гуртками. Ми солідарні з представниками “захисної” чи “ін’єкційної” концепції. Цю теорію часто називають “теорію громадянського захисту” (захисту від негативних впливів медіа) або теорією “культурних цінностей” – мається на увазі, що негативу, примітивності, кітчу необхідно протиставити “вічні цінності” класичного культурного здобутку, ввести у свідомість підростаючого покоління “ін’єкцію” класичної культури.

У 1990-ті рр. “захисний” рух отримав підтримку ЮНЕСКО. З 2002 р. організація перейменована в Міжнародну палату ЮНЕСКО “Діти, молодь та медіа”. Ця організація, що співпрацювала з багатьма педагогами світу, проводила міжнародні науково-педагогічні конференції, випускала спеціальні журнали, інтернетні сайти, книги, присвячені проблемі негативного впливу медіа на підростаюче покоління. Проте, представники цього руху розуміють, що, крім боротьби проти “екранного насильства”, треба активно розвивати медіаосвіту школярів і молоді, спрямовану на формування критичного, самостійного, демократичного, творчого мислення. Шляхи вирішення проблеми різні: перші – у проектній методиці створення самостійного медіапродукту; другі – у підвищенні загальнокультурного рівня за рахунок модернізації змісту й методів гуманітарної культурологічної освіти .

Як відмічає Г. Силласте, “принципова особливість вітчизняної сучасної духовної атмосфери полягає в тому, що суспільство й система освіти втратили традиційні важелі соціального контролю над поширенням і вживанням інформації (особливо в молодіжних аудиторіях), над її ідейно-моральною й духовною “якістю”, над характером звернення до неї молоді, а також її використанням у різних, нерідко антигуманних цілях” [2, 62].

Суттєвою характеристикою сучасного освітнього соціуму є зміна функцій провідних соціальних інститутів, традиційно зв’язаних з виховним процесом. Раніше союзники, партнери у вихованні молоді – держава, ЗМІ, сім’я, освіта – сьогодні стали опозиційними силами.

З точки зору Г. Силласте, ЗМІ орієнтовані на знищення колишніх історичних, культурних і духовних цінностей, на культивування нігілізму, культу грошей, бездуховності, низької моралі, хижацьких запитів [2, 60]. Вона вважає, що розумний ідейний консерватизм сім’ї сьогодні є базою

збереження й підтримки гуманного та морального духовного настрою молоді, яка навчається.

Соціальний інститут освіти – союзник і партнер сім'ї, а відповідно опозиційна сила щодо ЗМІ. Вищі навчальні заклади і школа як важливі агенти соціалізації вимушені компенсувати недостатні форми позитивного виховного впливу, нейтралізувати негативний вплив зовнішнього середовища на свідомість і норми поведінки учнів.

В умовах скорочення кількості культурно-просвітницьких закладів (мережі соціально-культурних закладів, музеїв, бібліотек, клубів та ін.) можна констатувати, що аудиторія ЗМІ серед молоді, яка навчається сьогодні, практично переорієнтована на телеінформацію й телеканали.

Ураховуючи дуже слабкий соціальний імунітет “нетвердої свідомості” учнівської молоді, можна дійсно констатувати впливовий негативний ефект ТБ, що й підтверджують багаточисленні соціологічні та педагогічні дослідження. Усе тепер регулюється тільки мірою батьківської відповідальності й турботливості про захист психіки дитини, міцністю її персонального інформаційно-психологічного імунітету.

Досвід духовного орієнтування й морального опору – одне з найважливіших завдань педагогічного процесу в умовах домінування ЗМІ. В. Бітаєв зауважує: “Може здатися, що нічого страшного немає. По-перше, масова культура, жорсткий натуралізм, насилля й усе вищеназване існують у всьому цивілізованому світі. Але цивілізований світ відрізняється від нецивілізованого ще й тим, що поряд з жорстким масовим культом він не лише зберігає, але й всіляко культивує (даруйте за тавтологію) високу культуру, явища, твори якої є не менш загальнодоступними, ніж витвори масової культури. Інакше кажучи, людям надається право, свобода й можливість вибору, а суспільству – рівноваги” [3, 34].

Зауважимо, що ще в 60-ті роки ХХ століття в США в культурній ситуації, аналогічній нашому сьогоденню, прогресивні представники громадськості не менш емоційно й пристрасно реагували на деструктивні прояви масової культури та закликали до зміни ситуації. Наведемо вислів американського радника у справах освіти держадміністрації С. Мак Мірена: “Ми не є аж так унікальні, що вперше у світі переживаємо засилля романтизації й естетизації а-соціальних явищ і героїв, аномії та аморальності. Але, зокрема в США – під першим номером – зміна суспільних пріоритетів шляхом упровадження нової культурної політики, перш за все – у кінематографі” [4, 72].

Наша дослідницька позиція полягає в тому, що завдання гуманітарної і, зокрема, культурологічної освіти у вищій школі – оптимізація освоєння класичної культури. Це буде сприяти вирішенню проблеми рівного представлення класичного й сучасного в актуальній культурі молоді, а значить, створить умови для вільного вибору, блокування, хоч деякою мірою, негативного впливу медіа. Освіта стане

чинником “конструктивної противаги”, “альтернативи”, “опозиції” культурному негативу.

Наша особиста дослідницька позиція може бути сформульована таким чином: вирішення проблем формування здатності критичного аналізу, інтерпретації та оцінки медіатекстів у студентської молоді може бути ефективно вирішена лише за умов ґрунтовної гуманітарної культурологічної освіти, її фундаменталізації та оптимізації, що дозволить створити педагогічні умови для формування естетичних смаків, художніх інтересів при освоєнні класичного художнього надбання, “золотого фонду світового мистецтва”. Тому ми вважаємо актуальним визначити методологічні та методичні засади використання літератури та мистецтва в гуманітарній культурологічній освіті університетів. На наш погляд, це буде технологією “врівноваження” представленості в актуальній культурі молоді “класичного” й “сучасного” мистецтва, ін’єкцією вічних культурних цінностей у сучасну духовну культуру, за умов домінування медіа, з їх специфічними принципами створення змісту медіатекстів та способами подання медіаінформації, що в основному відповідає постмодерністським естетичним засадам.

В інформаційному суспільстві медіакультура є одним з найпотужніших каналів впливу на свідомість молоді. Освіта повинна випрацювати “систему компенсаційних заходів” щодо нейтралізації негативного впливу ЗМІ. Зважаючи на високий рівень агресивності в медіапросторі, освіта повинна стати чинником гармонізації взаємодії особистості з соціокультурним середовищем, каналом культивування гуманістичних загальнолюдських цінностей.

У медіаосвіті сформувалося кілька підходів до вирішення визначеної мети. Згідно з проведеним аналізом теоретичних праць з проблеми виявлено, що більшість педагогів-теоретиків, спеціалістів з медіаосвіти вважають за найбільш конструктивний підхід до формування критичного ставлення до медіакультури освоєння технології створення медіапродукту. Цей постулат нам видається дискусійним, а проектний підхід – недостатньо конструктивним. Ми приєднуємося до тих, хто вважає, що критичне ставлення до медіакультури формується лише як наслідок базової соціогуманітарної освіти, яка дає взірці, формує систему поглядів.

Щодо критичного ставлення до сучасного художнього медіапродукту, то воно, на наш погляд, формується лише як наслідок наявності в особистості естетичного смаку, високого рівня художньої культури, які можливо сформувати лише на основі класичних гуманістичних цінностей, класичного мистецтва, що презентує непересічний зміст, передає смисли, випробувані часом.

Значення системи освіти в інформаційному суспільстві зростає. В умовах стрімкого збільшення обсягу інформації суспільство потребує формування особистості, здатної використовувати інформаційні ресурси свідомо й критично.

В інформаційному суспільстві в педагогічних системах більшості країн світу освіта розглядається не тільки як простір оволодіння інтелектуальними й виробничими навичками, а й важлива форма, спосіб відтворення людства, людського в людині, загальнокультурна умова життєдіяльності індивіда, залучення індивіда до вищих духовних і інтелектуальних цінностей, де гуманітарна складова розглядається як обов'язковий елемент.

Набувають поширення концепції, що освіта в інформаційному суспільстві повинна носити ціннісний характер, вона не повинна бути чисто технологічною, і індивід в ній не може бути представлений як чисто гносеологічний суб'єкт, простий одержувач знань. Основу нової концепції освіти, її глибокого реформування складає ідея культурно розвиненої людини.

Зважаючи на тенденції ірраціоналізації суспільної свідомості, (мозаїчності, розірваності, хаотичності як стилю подання духовної інформації ЗМІ,) в освіті необхідно формувати культуру раціонального мислення, здатність до послідовності, системності та логічності мислення, утверджувати принципи раціоцентризму та гуманізму.

Таким чином, ми розглянули проблему шляхів вироблення? імунітету проти медіакультури у студентів засобами культурологічної освіти. На нашу думку, подальшої розробки потребує проблема дидактичних принципів введення класичного художнього надбання в культурологічну освіту.

Література

1. **Кириллова Н.Б.** Медиаобразование в эпоху социальной модернизации // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 13–21.
2. **Силласте Г.** Средства массовой информации как фактор воспитания учащейся молодежи // Новый Коллегиум. – 2005. – №3. – С. 5, 9–65.
3. **Бігасєв В.А.** Культура і молодь у контексті соціокультурних реалій // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: Альманах КНЛУ. – К., 2002. – №9. – С. 32–38.
4. **Юсов Б.П.** О направлениях художественного воспитания детей в зарубежных странах // Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников. – М., 1993.

In the following article the author analyses various conception of Media Education – the new branch of Pedagogical Sciences which has been formed in conditions of informational society. The author considers that the course of Culturological Studies at universities is the most effective device to teach students to resist the harmful influence of the modern media culture.

В.В. Кокурнікова

**ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
(на прикладі вивчення мистецьких дисциплін)**

Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) висуває високі вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів, що має забезпечити високий рівень володіння комплексом педагогічних знань і вмінь. За таких обставин сучасна освіта потребує педагога, здатного до нестандартних дій, до використання інноваційних технологій навчання, до принципової переорієнтації на сучасні пріоритети, до творчого підходу щодо розв’язання назрілих проблем. Активний пошук шляхів підготовки таких педагогів, створення сприятливих умов формування їхньої професійної майстерності, досягнення високого рівня професіоналізму й компетентності – провідні завдання освіти.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні й вихованні є провідною ідеєю в програмі гуманізації освіти. Безумовно, найважливішим принципом у роботі вчителя-гуманіста є орієнтація на такий розвиток учня, який ґрунтується на його природних нахилах і здібностях. Відтак, педагоги повинні досягнути багатогранності свого професійного спілкування як творчого процесу й досягти в ньому високої компетентності та майстерності. Сьогодні вчитель не в змозі впливати на учнів, використовуючи застарілі методи професійного спілкування, тому зростають вимоги до фахової підготовки майбутніх педагогів, яка повинна забезпечити високий рівень володіння ними мовленнєвими й немовленнєвими засобами педагогічного впливу, соціальну перцепцію, прийоми стимулювання творчого самопочуття, уміння встановлювати педагогічний контакт.

В історії європейської філософської думки – від Сократа, Платона до Е. Гусерля, К. Ясперса – простежується зростання інтересу до вивчення ролі спілкування в розвитку педагогічного мислення. Філософи, незважаючи на належність до різних шкіл та течій, одностайні в тому, що категорія спілкування – це відображення суспільних відносин, потужний фактор творчої діяльності людини. Ґрунтуючись на філософських ідеях, які узагальнюють досвід спільного життя людей, мотивацію людських взаємин, теорія спілкування останніми роками істотно змістовно збагатилася. Осмислення проблеми спілкування в усіх її аспектах, узагальнення практики й проблем міжіндивідуальних стосунків мають особливу значущість для орієнтації педагогічної свідомості майбутнього викладача.

Учені-психологи Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Б. Ф. Ломов, В. М. Мясичев, С. Л. Рубінштейн розглядають спілкування як умову психічного розвитку особистості. Б. Г. Ананьєв, розглядаючи психологічне значення взаємодії, здійснюваної у формі спілкування, неодноразово підкреслює, що вона є обов'язковим компонентом праці, навчання, гри й усіх інших видів діяльності, які припускають взаємодію людей. Взаємодія є умовою, без якої неможливе пізнання дійсності людьми, формування в них емоційного відгуку на цю дійсність і заснованого на цьому пізнання емоційного ставлення й поведінки в цій дійсності [1]. У свою чергу, В. М. Мясичев відзначає очевидність зв'язку відбиття людьми один одного в спілкуванні з їхніми взаєминами. У спілкуванні виражаються відносини людини з їхньою різною активністю, вибірковістю, позитивним або негативним характером. Способом або формою спілкування й відносин є спілкування людини з людиною [2, 14].

Насамперед зауважимо, що на сучасному етапі становлення педагогічної й психологічної наук немає єдиного розуміння проблеми спілкування, що пов'язано з різними позиціями дослідників щодо вирішення питання про характер взаємозв'язку категорій “спілкування” і “діяльність”. З одного боку, діяльність розглядається як активність, що спрямована на змінення об'єкта, а з іншого – наголошується на необхідності взаємодії під час спілкування, у якому об'єкт взаємодії – це завжди суб'єкт. Саме тому в науковій літературі спілкування визначають і як “діяльність” (Б. Г. Ананьєв, О. Т. Злобіна, Я. Л. Коломінський, О. М. Леонт'єв), і як “взаємодію”, “взаєморозуміння”, “взаємовплив” (О. О. Бодальов, Г. С. Васильєв, Б. Ф. Ломов та ін.). Спробу інтегрувати в рамках єдиної концепції різні соціально-психологічні підходи до проблеми спілкування зробила Г. М. Андреева. Характеризуючи спілкування, вона виділила в ньому три взаємозалежні сторони:

- комунікативну (обмін інформацією між людьми, які спілкуються);
- інтерактивну (організація взаємодії людей, які спілкуються);
- перцептивну (процес сприйняття один одного партнерами й установлення на цій основі взаєморозуміння) [3, 16].

Б. Ф. Ломов зазначає [4], що механізм внутрішнього функціонування педагогічного спілкування полягає у взаємовпливові викладача та учня. Це реалізується під час обміну інформацією, думками, при знятті психічного напруження та формуванні єдності емоційних позицій та міжособистісних стосунків. Механізмом зовнішнього функціонування є такий взаємовплив педагога та учнів, за якого відбувається зближення їхніх позицій аж до повного злиття, формується нова психологічна спільність “ми”. Розглядаючи сутність педагогічного спілкування та проблеми використання його в процесі професійної педагогічної підготовки майбутніх викладачів, відомі вчені-педагоги (Т. Г. Гаппарова, В. С. Грехньов, В. А. Кан-Калик, О. О. Леонт'єв, А. В. Мудрик, А. В. Петровський, Р. О. Кузьменко, Н. І. Плешкова,

В. В. Полторацька, Н. П. Тимошенко та ін.) вважають, що оволодіння культурою педагогічного спілкування майбутніми викладачами передбачає створення певних організаційно-педагогічних умов:

а) використання наукових ідей і засобів діяльності, які формують відповідне середовище й забезпечують оптимізацію спілкування;

б) активізація діяльності всіх учасників педагогічного процесу, розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків у системі взаємодії “вчитель – учень”, посилення гуманістичного і творчого підходів до педагогічного спілкування;

в) цілеспрямоване моделювання навчальних ситуацій, на основі яких вирішуються завдання, які послідовно реалізують зміст і цілі спілкування.

Проте, незважаючи на досить широкий спектр досліджуваних напрямів щодо проблеми професійної підготовки студентів мистецько-педагогічних спеціальностей до педагогічної діяльності (Л. Г. Коваль, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова та ін.), усе ж низка її кардинальних проблем ще не знайшла свого вирішення. А саме, практично не розглянуто прикладні аспекти впливу педагогічного спілкування на формування професійної компетентності майбутніх викладачів шкіл художньо-естетичного напрямку.

Мета нашої статті – розкрити сутність педагогічного спілкування як важливого чинника формування професійної компетентності майбутнього вчителя (на прикладі вивчення мистецьких дисциплін).

У сучасній педагогічній літературі існують різні точки зору на визначення поняття “професійна компетентність”:

– сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці (Е. Ф. Есер, О. М. Шахматова);

– обсяг навичок виконання завдання (Т. М. Макарова);

– комбінація особистісних якостей і властивостей (Н. В. Кузьміна, Ю. К. Бабанський);

– єдність теоретичної й практичної готовності до праці (Л. І. Міщенко);

– здатність здійснювати складні культуровідповідні види дій (В. А. Адольф);

– вектор професіоналізації (В. І. Журавльов);

– комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей (Г. К. Маркова).

Така різноманітність тлумачень зазначеного поняття обумовлена розходженнями в наукових підходах. Це, насамперед, особистісно-діяльнісний, системно-структурний, пізнавальний, культурологічний та ін. [5, 51]. Наприклад, Н. В. Кузьміна, розглядаючи компетентність як властивість особистості, виділяє соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування як один з п'яти елементів професійно-педагогічної компетентності [6, 90].

На основі вищезазначеного ми вважаємо, що оволодіння культурою педагогічного спілкування – одне з провідних завдань

досягнення високого рівня професійної компетентності майбутнього вчителя.

Оволодіти технікою педагогічного спілкування в короткий термін важко. Педагогічне спілкування вимагає від педагога проникнення у внутрішній світ учня, співпереживання, сприяє розвитку особистості учня, його творчої індивідуальності, інтерпретаторської самостійності. Зазначимо, що педагогічне спілкування опосередковується художньо-естетичним впливом мистецтва. Якщо розглядати оволодіння культурою педагогічного спілкування як важливішим чинником професійної компетентності саме педагога-музиканта, то треба пам'ятати, що в сучасні школи художньо-естетичного напрямку повинен прийти такий учитель, який володів би не тільки знаннями, але й здатністю виразити себе в творчій педагогічній діяльності. У педагогічних діях педагога-музиканта повинні виявлятися основні професійно значущі й інтелектуально-виховні властивості його особистості. Професіоналізм учителя, його професійна компетентність повинні нести в собі духовність, високу моральну й виховну культуру. Значення вказаних якостей зростає у зв'язку з тим, що велику частину занять у таких школах становлять заняття індивідуальні.

Емоційний характер спілкування під час музично-педагогічної діяльності створює атмосферу творчого захоплення, активізує думки й почуття суб'єктів спілкування, сприяє їхньому розвитку. У цьому зв'язку питання організації взаємодії викладача й учня в процесі навчальної діяльності набувають творчого характеру та зумовлюють підвищення ефективності професійної підготовки студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

Навчання спілкування має творчий характер. Формування педагога творчого, ініціативного, самокритичного може бути здійснено лише тоді, коли майбутній учитель уже в роки навчання в педагогічному вищому навчальному закладі буде поставлений в умови, які наближені до його практичної діяльності за допомогою активних методів навчання, що готують його до спілкування з учнями. Одним з таких ефективних методів є моделювання педагогічних ситуацій у процесі проходження педагогічної виробничої практики.

На нашу думку, попереднє орієнтування студентів впливає на планування й організацію процесу спілкування. Його складовими можуть бути завдання, метою яких є написання характеристики учня; вправи на розвиток різних комунікативних умінь; вивчення й використання на практиці схеми організації процесу спілкування на уроці.

В основу вправ на розвиток умінь передкомунікативного орієнтування (№1), умінь контакту (№2) і спілкування (№3) лягли вправи, розроблені радянським психологом О. О. Леонтьєвим [7, 39–44]. Тут вони являють собою трохи змінений варіант. Зокрема, у вправи на розвиток умінь передкомунікативного орієнтування й спілкування можливо включити:

1. Прослуховування уроків Г. Г. Нейгауза.
2. Прослуховування навчальних озвучених посібників ДМШ ім. Гнесіних.

Наведемо зразки вправ-завдань:

№1. Відвідати з ким-небудь зі студентів урок студента-старшокурсника (або урок педагога школи художньо-естетичного напрямку). Незалежно один від одного охарактеризувати поведінку педагога й потім оцінити кожний пункт схеми за п'ятибальною системою:

- доброзичливий, підбадьорює учня – недоброзичливий;
- стимулює ініціативу учня, схвалює його дії – авторитарний, тримає учня під міцним контролем, постійно обсмикує його;
- щиро захоплений музикою, працює з повною самовіддачею – байдужний, працює формально;
- не боїться виражати свої почуття, критично оцінює свої дії – думає тільки про престиж, носить “маску”;
- динамічний і гнучкий у спілкуванні, легко схоплює й розв’язує проблеми, що виникають, – не гнучкий, відчуває труднощі в знаєцька сформованих ситуаціях спілкування;
- ввічливий і привітний з учнем, поважає його гідність – спілкується тільки “зверху вниз”;
- може прийняти точку зору учня, працює в концепції учня – не може працювати в концепції учня, не уважний до пошуків учня;
- управляє спілкуванням – пасивний у спілкуванні, пускає спілкування “на самоплив”.
- Отримані експертні оцінки порівняти й у випадку розбіжності оцінок – обговорити їх. Важливо вміти аргументувати свою оцінку.

№2.

- Змусити себе вступати в максимальне число контактів: у громадському транспорті, у фойє концертного залу, на виставці й т.п.
- Ваше завдання:
 - як можна довше підтримати бесіду;
 - навчитися “розговорити” навіть найбільш некоммунікбельного співрозмовника.

2. Грати сцени-настрої зі своїми товаришами. У вас гарний настрій. Спробуйте поводитися так, щоб ваш співрозмовник, який припинив розмову, запитав: “Що це ти сьогодні такий подавлений? Що трапилось?”

А тепер навпаки. Ви не в дусі. Нехай ваші співрозмовники цього в жодному разі не помітять.

3. Вибрати якусь досить складну емоційну ситуацію (стриманий гнів, прихована радість, неусвідомлена тривога) і спробувати вести бесіду в цьому ключі з добре знайомою вам людиною. Перевірити, наскільки це виглядало природно, і чи зрозумів він, що саме ви хотіли висловити.

№3. 1. Відвідати клас досвідченого педагога й спостерігати, як змінюється його поведінка при спілкуванні з різними учнями, як часто в процесі уроку він “відволікається” від теми уроку, у яких випадках це відбувається.

2. Прослухати в запису уроки видатного музиканта-педагога Г. Г. Нейгауза, звернути увагу на його манеру спілкування, образність словесних пояснень.

3. Відвідати урок досвідченого педагога й охарактеризувати такі моменти:

- схвалює чи заохочує дії учня;
- як часто висловлює несхвалення на адресу учня;
- чи звертається з питаннями до учня;
- скільки було віддано наказів і прямих указівок учневі; “Зроби, як я”, “Я хочу ...”, “Повтори, як я зіграв”;
- чи задавав питання учень.

Примітка: аналіз робити так само, як і у вправі №1.

4. Попросити педагога-консультанта провести такий же аналіз з вами. Зіставте результати.

Проаналізувавши літературу з цієї проблеми, ми вважаємо, що психолого-педагогічну підготовку студентів до роботи з дітьми необхідно розглядати комплексно при наявності необхідних педагогічних умов, які ефективно впливають на рівень готовності майбутніх учителів, а саме: удосконалення теоретично-методичної підготовки та практичної підготовки студентів, що спрямована на:

- необхідність досягнення належного рівня професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з основних спеціальних дисциплін;
- зацікавленість студентів та їх спрямованість на саморозвиток, подолання обмежень свого професійного зростання, оволодіння більш високими рангами педагогічної праці;
- навчання студентів різними варіантами програми з урахуванням їх індивідуальних особливостей, що визначаються методикою діагностування за наявністю здібностей до творчої педагогічної діяльності.

Музично-педагогічне спілкування – це складний, динамічний процес, що відбувається за системою взаємодії “педагог – учень”. У цій системі учень не пасивний “споживач” інформації, що йде від педагога, а активний її перетворювач. Основними формами музично-педагогічного спілкування варто вважати два – вербальну (словесні пояснення) і предметну (показ). Спілкування педагога й учня розгортається, так би мовити, по спіралі й включає почергову зміну функцій кожного з них. Кожна дія з боку педагога викликає відповідну дію з боку учня. Керує ж процесом спілкування педагог. Здійснюючи основну мету виховання й навчання, він направляє діяльність учня на активне сприйняття, освоєння досягнень музичного мистецтва й культури в цілому. Вирішуючи в процесі спілкування найскладніше завдання художнього й технічного порядку, педагог піклується про цілісне формування особистості учня, а

також про створення сприятливого психологічного клімату в класі зі спеціальності.

Не слід забувати, що мовна форма музично-педагогічного спілкування спрямована на досягнення різноманітних цілей. Вона, як і інші форми, виконує виховну, організаційну, художньо-естетичну та інші функції. Але специфічною особливістю її є те, що вона майже завжди спрямована на живе звучання музики, тобто знаходить підтвердження в матеріалі, що звучить. У такий спосіб відбувається “зіткнення” словесної й предметної форм. Сучасний досвід ведення уроку переконливо показує, що вчитель може бути справжнім творцем тільки тоді, коли щохвилини нерозривно зв’язує зігране, проспіване або висловлене ним зі своїм внутрішнім світом, зі своїм ставленням до того, що звучить, зі своїм життєвим досвідом.

Треба пам’ятати, що для педагога-музиканта надзвичайно важливо вміти бути виразним у всіх своїх проявах, уміти знаходити адекватну зовнішню форму вираження пережитих ним почуттів, емоцій. Тому педагогу необхідно навчитися визначати словами, виразними рухами, мімікою те, що важко вловити у творі мистецтва – його красу, найтонше мереживо його образів.

Безперечно, знання студентами специфіки музично-педагогічного спілкування, оперування на практиці сукупністю засобів і способів педагогічного впливу розширить діапазон їхніх педагогічних умінь і навичок, створить передумови для формування професійної компетентності майбутніх учителів. Природно, чим яскравіше буде музична обдарованість і природний дар спілкування в студента, тим швидше буде відбуватися “вращення” (Л. С. Виготський) знань, умінь, навичок у всю його внутрішню сутність, тим краще буде складатися його індивідуальна техніка, невід’ємною частиною якої є техніка спілкування.

Як висновок зауважимо таке – у професійній підготовці студентів мистецько-педагогічних спеціальностей педагогічне спілкування має ґрунтуватися на узагальненні філософських надбань і психолого-педагогічних умінь і навичок спілкування, які на практиці дають змогу розкрити професійну компетентність майбутніх викладачів. Саме такий підхід повинен стати провідним.

Подальшої розробки, на нашу думку, потребує вирішення проблеми суперечностей між вимогами до комунікативної культури викладача школи художньо-естетичного напрямку, що об’єктивно зростають, та відсутністю загальнопедагогічного й методологічного забезпечення процесу оволодіння педагогічним спілкуванням як важливим чинником професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта.

Література

1. **Ананьев Б.Г.** Психология общения. – М., 1969. 2. **Мясищев В.Н.** Искусство общения. – М., 1983. 3. **Андреева Г.М.** От примы до октавы. –

М., 1983. 4. **Ломов Б.Ф.** Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. 5. **Введенский В.Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55. 6. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. 7. **Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. – М., 1979.

Pedagogical intercourse plays one of important roles in forming of professional competence of future teacher of artistically-aesthetic schools. To expose essence of professional competence is possible at generalization of philosophical achievements and psihological-pedagogical abilities and skills of intercourse sychology.

УДК 7.071.4:378

Ю. В. Косач

ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ”

Наявність серйозних викликів у сучасному світі вимагає від українського суспільства особливої уваги проблемам виховання підростаючого покоління. Держава також потребує нових підходів до підготовки фахівців у всіх галузях. Більш очевидною стає потреба у висококваліфікованих, обізнаних, всебічно розвинених спеціалістах, здатних на практиці використовувати знання, отримані під час навчання. Стосується це й підготовки спеціалістів у галузі культури, які за своїм призначенням, психологічними властивостями є носіями специфічних морально-духовних та естетичних цінностей, і які повинні професійно втілювати їх у своїй майбутній діяльності. Але саме це й стає основною проблемою, бо випускники мистецько-педагогічних спеціальностей дуже часто неспроможні використовувати те, чого вони навчилися у вищому навчальному закладі.

Тому не випадково протягом кількох останніх років компетентнісний підхід в освіті був і залишається питанням, яке обговорюється чи не найбільше в педагогічних колах. Проблемами впровадження компетентнісного підходу в освіті займаються Ю. Татур, В. Болотов, В. Серіков, А. Хуторський, Н. Кузьміна, А. Маркова та багато інших. Але ж ще залишається багато питань, на які потрібно дати відповіді провідним науковцям з педагогіки та психології.

Однією з найважливіших проблем залишається визначення поняття “компетентність”. Саме тому в цій статті ми торкаємося таких питань: визначення поняття “компетентність” у широкому сенсі та визначення структури та змісту поняття “професійна компетентність студентів мистецько-педагогічних спеціальностей”.

Проаналізувавши низку тлумачних словників російської та української мови, ми дійшли висновку, що поняття “компетентність” визначено далеко не у всіх з них. Найчастіше зустрічається поняття “компетентний”, яке є прикметником, утвореним від “компетенція”. Що ж стосується самого поняття “компетенція”, то воно трактується як:

- коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі;
- знання, досвід у тій чи іншій галузі;
- коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний.

Як бачимо, навіть у словниках немає єдиного визначення цього поняття. З одного боку, це конкретне коло повноважень, з іншого ж – абстрактні знання та досвід. Щодо поняття “компетентність”, то воно або навіть відсутнє в тлумачних словниках, або ототожнюється з “компетенцією”. Але в деяких з них знаходимо такі визначення:

- оволодіння знаннями, досвідом і повноваженнями, що надаються працівнику згідно із законом, статутом;
- володіння компетенцією;
- повноправність, поінформованість, обізнаність, авторитетність;
- глибоке, досконале знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення цілей та відповідних умінь і навичок.

А тепер звернімося до психолого-педагогічних робіт, щоб побачити, як визначають ці терміни науковці. Аналіз низки робіт показав, що і в психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення цих понять. Деякі науковці навіть ототожнюють компетентність і компетенцію, чи підміняють одне поняття іншим.

Узагалі, нам удалося виділити кілька різних підходів до визначення цих термінів. Наприклад, дехто з науковців розглядає компетентність як необхідну сходинку професіоналізму (І. Зязюн, Н. Бордовська, А. Реан, О. Дубасенюк, О. Шиян, В. Введенський та ін.).

Так, І. Зязюн вважає, що “підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізується)” [5, 34]. Н. Бордовська та А. Реан відзначають: “Майстер своєї праці – це висококомпетентний у психолого-педагогічній, дійсно предметній галузі спеціаліст, який уміє на високому рівні репродукувати професійні знання, навички та вміння” [2, 105]. Ціла низка науковців трактують поняття компетентності вчителя через знання, вміння та навички (І. Зязюн, А. Вербицький, І. Тараненко, В. Болотов, В. Серіков та ін.).

Так, А. Вербицький розглядає компетентність через систему усвідомлених знань: “Щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що й робить цю інформацію усвідомленим знанням” [4, 55].

В. Болотов та В. Серіков вважають, що “компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, унаслідок чого освіта стає високомотивованою, особистісно орієнтованою, що забезпечує максимальну реалізацію особистісного потенціалу” [1, 12–13].

Інша група дослідників пов’язує поняття “компетентність” з готовністю до діяльності (О. Пехота, Ю. Татур, В. Абросимов, Ю. Фролов, Д. Махотін та ін.). Ю. Татур відзначає, що “компетентність – це властивість людини, яка завершила освіту певного ступеня, яка виражається в готовності (здатності) на її основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості й соціальних ризиків, які можуть бути з нею пов’язані” [7, 24].

Ю. Фролов та Д. Махотін під компетентністю розуміють “інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних галузях (компетенціях)” [8, 38]. А О. Пехота вважає, що “найважливішою характеристикою підготовленості вчителя до професійної діяльності є професійна компетентність, що являє собою сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь та здатність і готовність практично використовувати їх у роботі” [6, 48]. Як бачимо, немає єдиного підходу щодо визначення поняття “компетентність” у педагогічно-психологічній літературі. Однак, як би не визначали його науковці, можна констатувати, що воно вже ґрунтовно ввійшло в педагогічну термінологію, хоча далеко не всі педагогічні словники дають його трактування.

Виходячи з того, що компетенція – це коло питань, у яких ця особа має певні повноваження, знання, досвід, а компетентність розуміється як володіння компетенцією (або компетенціями), ми цілком погоджуємося з думкою Ю. Фролова і Д. Махотіна і вважаємо, що компетентність – це інтегрована характеристика якостей студентів, яка виражається в готовності та вмінні застосувати на практиці знання, уміння та навички (тобто компетенції), отримані під час навчання у ВНЗ.

Таким чином, компетентний випускник – це такий випускник, який не тільки має знання, але й уміє застосувати їх на практиці. Студент повинен не тільки знати, що роботи, але й знати, як робити і вміти реалізувати ці свої знання.

А тепер спробуємо визначити сутність поняття “професійна компетентність студентів мистецько-педагогічних спеціальностей”. Цілком зрозуміло, що в основу поняття “професійна компетентність студентів” покладено професійну характеристику за тією чи іншою

спеціальністю, яка представляє собою перелік знань, умінь та навичок (компетенцій), якими повинен володіти випускник. У свою чергу кваліфікаційна характеристика є одною зі складових одиниць професіограми разом з психограмою (психічні особливості людини, необхідні для виконання певної діяльності) та функціями, які повинен виконувати фахівець [3].

Цілком очевидно, що випускник мистецько-педагогічних спеціальностей повинен володіти як загальнокультурними компетенціями, так і компетенціями у сфері професійної діяльності за спеціальністю й психолого-педагогічними компетенціями. Тобто професійна компетентність студента мистецько-педагогічних спеціальностей складається із загальнокультурної, методологічної й предметно орієнтованої (спеціальної) компетентності.

Отже, проаналізувавши кваліфікаційні характеристики з мистецько-педагогічних спеціальностей, ми дійшли висновку, що професійна компетентність студентів має таку структуру:

1. Загальнокультурна компетентність:

а) знання про основні вчення в галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, уміння використовувати методи цих наук у різних видах професійної й соціальної діяльності, здатність до наукового аналізу соціально-значущих проблеми і процесів життя;

б) знання про етичні й правові норми, що регулюють ставлення людини до людини, суспільства, навколишнього середовища;

в) цілісні уявлення про процеси та явища, що відбуваються в природі та суспільстві, розуміння можливостей сучасних наукових методів їх пізнання;

г) володіння культурою мислення, знання його законів, здібність у письмовій в усній формі правильно (логічно) оформити його результати;

г) знання про основні положення законодавчих актів, уміння використовувати правові та нормативні документи, які відносяться до сфери професійної діяльності.

2. Методологічна компетентність:

а) науково-методична:

– набуття вмінь та навичок вільної орієнтації в науково-методичній літературі фахового спрямування;

– формування та розвиток професійно-педагогічної культури в єдності всіх її складових;

б) науково-педагогічна:

– формування та розвиток інтересу, початкових умінь та навичок у створенні елементарного наукового продукту;

– набуття вмінь та навичок роботи з науковою літературою, аналізу та реферування різноманітних наукових джерел;

в) навчально-педагогічна:

– набуття практичних умінь та навичок самоосвіти у професійній галузі;

– формування практичних умінь та навичок керівництва навчально-виховним процесом;

г) професійно-прогностична:

– оволодіння теоретико-методологічними засадами в галузі загальної й спеціальної педагогіки, культурології та мистецтвознавства;

– формування практичних умінь та навичок проектування та планування виховного процесу;

г) професійно-просвітницька:

– формування та розвиток умінь та навичок аналізу найбільш значущих явищ у галузі вітчизняної та світової культури минулого та сучасності, а також – у творчості найбільш видатних представників;

– оволодіння основними формами та методами організації культурно-просвітницької роботи (в усьому розмаїтті її типів та жанрів).

3. Предметно орієнтована (спеціальна) компетентність:

а) ґрунтовна підготовка в галузі загальної і вітчизняної історії мистецтва, а також у галузі теорії мистецтва й художньої критики, уміння застосовувати знання в практичній діяльності;

б) знання і вміння грамотно використовувати у своїй діяльності професійну лексику;

в) розуміння соціальної значущості своєї професії, основних проблем дисциплін, що визначають конкретну галузь діяльності, їх взаємозв'язку в цілісній системі знань;

г) володіння поглибленими знаннями у сфері професійної спеціалізації;

г) здатність до професійно досконалого та переконливого пропагування найкращих зразків української художньої культури та найбільш яскравих її представників минулого та сучасності;

д) здатність до художньо-критичної та художньо-аналітичної діяльності у сфері культури та освіти;

е) здатність до професійно-компетентного узагальнення (реферування) різних поглядів на ті чи інші педагогічні та мистецтвознавчі проблеми, а також до створення найпростіших видів інтелектуальної продукції (газетні статті, реферати, рецензії тощо).

Таким чином, професійна компетентність майбутніх фахівців у галузі культури – це інтегрована характеристика їхніх особистісних якостей і здібностей, яка виражається в готовності ефективно застосовувати на практиці знання, уміння та навички (компетенції), отримані під час навчання у вищому навчальному закладі, з метою вирішення професійних завдань.

Література

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб., 2000.
3. Бурега В. Теоретико-методологічні питання професіографії управлінської діяльності

[Электронный ресурс] // Дайджест аналітично-інформаційного журналу “Схід”: Економіка. – Режим доступа: <http://www.vesna.org.ua/txt/sxid/econ/index.html>, свободный. – Загл. с экрана. 4. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М., 1991. 5. **Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна.** – К., 1997. 6. **Підготовка** майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посібник / За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К., 2003. 7. **Татур Ю.Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26. 8. **Фролов Ю.В., Махотин Д.А.** Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2003. – №8. – С. 34–41.

In the article the author deals with the definition of the notion “professional competency of the students of artistic and pedagogical specialities”. The different approaches to the problem of defining are shown and analyzed. The structure of the professional competency of the students of artistic and pedagogical specialities is given.

УДК 371

В. Ф. Кривоzub

**ОПТИМІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
НА МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ
(з досвіду роботи Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка)**

На початку ХХІ століття стратегію розвитку музично-педагогічної освіти визначають інтеграційні процеси, пов’язані зі вступом України до світового освітнього простору. Вони певним чином впливають на оптимізацію музично-педагогічної освіти на мистецьких та музично-педагогічних факультетах ВНЗ України, визначають способи оновлення та прогнозують процес професійно-педагогічної підготовки вчителів музики загальноосвітніх шкіл.

Розробкою наукових основ педагогічної освіти в Україні та розробкою науково-теоретичних основ вищої школи займаються Н. М. Бібік, Л. П. Вовк, О. В. Глузман, С. У. Гончаренко, Н. М. Гупан, Н. М. Дем’яненко, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, В. П. Кремінь, В. С. Курило,

А. О. Лігоцький, В. І. Луговий, В. К. Майборода, А. В. Мудрик, Н. Г. Ничкало, О. В. Сухомлинська, С. М. Філоненко, М. Д. Ярмаченко.

Концептуальні основи музично-естетичного виховання розглядаються дослідниками Л. Г. Коваль, В. А. Кузьмічовою, Л. М. Масол, В. Т. Мацеборко, І. І. Небесник, О. В. Овчарук, Г. М. Падалкою, Л. Й. Проців, О. Я. Ростовським, О. П. Рудницькою, Т. П. Танько, Н. П. Тимошенко, Л. О. Хлебниковою, О. Л. Цвігун, Г. П. Шевченко, К. І. Шамаєвою, О. П. Щолоковою.

У другій половині ХХ століття проведена ґрунтовна науково-теоретична й практична робота зі створення концепції музично-естетичного виховання підростаючого покоління, а отже, і професійно-педагогічної підготовки фахівців з вищою освітою, але відсутність на сьогодні наукових обґрунтувань генези професійно-педагогічної підготовки вчителів музики на музично-педагогічних та мистецьких факультетах зумовлює мету нашого дослідження – вивчення способів оптимізації музично-педагогічної освіти на прикладі мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

З 1967 року було відкрито заочне відділення музично-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О. С. Пушкіна, роком пізніше оголошено набір на денну форму навчання. До 1989 року підготовка та випуск фахівців здійснювалися за однопрофільною спеціальністю “Музика”. 1989 року розпочато підготовку з двопрофільних спеціальностей. 2002 року до музично-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка приєднали кафедру хореографії та кафедру образотворчого мистецтва, а музично-педагогічний факультет перейменовано в мистецький факультет.

Сьогодні музично-педагогічне відділення мистецького факультету готує фахівців зі спеціальності “Музика. Спеціалізація: художня культура” та спеціальності “Музика. Спеціалізація: етика, естетика”.

Факультет передбачає підготовку вчителів музики, художньої культури, етики та естетики для міських та сільських шкіл центрального регіону України.

Підготовка фахівців зі спеціальності “Музика” здійснюється на денній, заочній формах навчання та екстернаті за трьома рівнями: “Бакалавр”, “Спеціаліст”, “Магістр”. Основний контингент студентської молоді – випускники міських та сільських шкіл Кіровоградської області, музичних та педагогічних училищ, училищ культури центрального регіону України.

За час діяльності факультету структуровано його основні підрозділи, сформовано висококваліфікований професорсько-викладацький склад кафедр, концептуально сформульовано модель підготовки фахівців освіти в галузі музичного виховання, яка відповідає основним національним та культурологічним засадам розвитку держави.

На музичному відділенні мистецького факультету навчально-виховний процес здійснюють викладачі двох випускних кафедр: кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання і кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах.

Фундаментом фахової підготовки є дисципліни, які необхідні для оволодіння творчими навичками та вміннями відповідно до специфіки та майбутньої роботи фахівця, а також регіональних особливостей центральних областей України. Компонентом професійно-практичної підготовки є спеціальні дисципліни й методики, виконавська, фольклорна, навчальна, педагогічна та виробнича практики. Обов'язковими навчальними дисциплінами є спецкурси, спецсемінари, факультативи й курси за вибором студентів.

2005 – 2006 н.р. на музичному відділенні мистецького факультету передбачено вивчення таких спецкурсів, спецсемінарів та факультативів: методика викладання основного інструмента (V курс); методика викладання хорового диригування (V курс); методика викладання вокалу (III курс); основи наукових досліджень (III курс); проблеми сучасної музики (V курс); оркестровий клас (народний ансамбль, камерний оркестр) (I–V курси); практикум роботи з хором, вокальні ансамблі (I–V курси).

Навчально-виховний процес будується на основі вивчення та врахування особистісних якостей студентів, їхніх інтересів та здібностей. Перспективними напрямками інтенсифікації навчально-виховного процесу є:

- удосконалення методики викладання навчальних дисциплін і приведення їх у відповідність з рівнем підготовки студентів;
- апробація активних форм занять, забезпечення наступності та розвивального характеру навчання, гармонійного поєднання інтегративності, варіативності, індивідуалізації змісту та форм освіти;
- оптимізація навчання на основі нових прогресивних концепцій, упровадження високоефективних систем профільної підготовки;
- упровадження нових інформаційних технологій, варіативних форм навчання та науково-методичних досягнень у навчальний процес;
- широке впровадження у структуру навчального процесу модульно-рейтингової системи контролю знань на рівні державних стандартів підготовки фахівців;
- урізноманітнення форм і методів контролю знань студентів, прийому іспитів та заліків, урахування при цьому соціально-психологічні особливості студентів, їхню орієнтацію на майбутню професійну діяльність.

На мистецькому факультеті навчання здійснюється згідно з графіком навчального процесу. Відповідно до державних вимог на семестр складається розклад групових та індивідуальних занять, екзаменаційної сесії, державних іспитів. Розклади занять забезпечують ритмічність навчального процесу. Аудиторне навантаження групових занять студентів

становить 30 годин і розраховане на п'ятиденний робочий тиждень. Окрім групових занять, навчальним планом передбачені індивідуальні заняття з основного музичного інструмента, додаткового музичного інструмента, концертмейстерського класу, постановки голосу та диригування.

Студенти мистецького факультету повністю забезпечені навчальними планами, навчальними програмами дисциплін, робочими програмами, текстами лекцій, підручниками, навчальними посібниками, методичними вказівками до практичних та семінарських занять, методичними рекомендаціями та тематикою курсових, дипломних та магістерських робіт, програмами з проходження педагогічних практик.

Чітко спланованою є самостійна робота студентів та форми контролю за її виконанням: у робочих програмах з дисциплін кафедр окреслені теми лекційних, практичних і лабораторних занять, які виносяться на самостійне опрацювання, визначено кількість годин на кожну з тем, подано список основної та додаткової літератури. Традиційними формами контролю за самостійною формою роботи є співбесіди, консультації, модульні контрольні роботи. Усі дисципліни з фахової підготовки мають розроблені пакети навчально-методичних комплексів.

На факультеті працює методична комісія, увага якої зосереджена на розробці комплексних планів з фахових дисциплін, питань для самостійної роботи студентів, розробки питань комплексних контрольних робіт з фахових дисциплін для студентів II–IV курсів та тестові контрольні завдання для студентів V курсу.

На засіданні вченої ради факультету та випускних кафедр розглядаються актуальні питання вдосконалення навчально-виховного процесу, упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, наукової, навчально-методичної, виховної роботи викладачів, організації самостійної роботи студентів, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, підбиваються підсумки роботи за семестр та за рік. Фахові дисципліни забезпечені підручниками й методичним матеріалом, розроблені пакети комплексних контрольних робіт та контрольних завдань для проведення проміжної атестації.

Фахові кафедри забезпечують повний цикл навчальних дисциплін з фахової підготовки, кожна з яких викладається згідно з розробленою викладачами кафедр робочою програмою. Усі робочі програми повністю відповідають вимогам кваліфікаційної характеристики, типовим навчальним програмам та освітньо-професійним програмам з підготовки фахівців.

На факультеті запроваджена кредитно-модульна система організації навчально-виховного процесу, яка використовується на всіх напрямках підготовки бакалаврів та спеціалістів при викладанні навчальних дисциплін. Вимоги до рівня знань та вмінь студентів і критерії їхнього оцінювання визначені в робочих програмах з усіх навчальних

предметів. З дисциплін, які за навчальним планом мають підсумковий контроль у вигляді іспиту, студенти пишуть модульні контрольні роботи.

Викладачі факультету здійснюють керівництво магістерськими роботами. Для навчально-методичного забезпечення роботи магістратури розроблено навчальні курси та спецкурси, а також методики викладання гри на музичних інструментах (фортепіано, баян, акордеон, скрипка, бандура, духові інструменти), курси методик викладання вокалу та диригування.

Навчальним планом передбачено виконання кожним студентом курсових робіт. Кафедрами розроблені та видані методичні рекомендації до написання курсових, дипломних та магістерських робіт, у яких розкрито найбільш суттєві моменти щодо методології написання науково-дослідницьких робіт, правил їхнього оформлення та подання до захисту.

У фундаментальну та науково-предметну підготовку, крім установлених нормативними документами дисциплін, входить: “Режисура видовищних заходів” (54 години), “Сценічна майстерність” (54 години), “Сольний спів” (академічний, естрадний, народний) (54 години). До професійно-педагогічної підготовки внесені методики викладання: етики та естетики, художньої культури, основного музичного інструмента, вокалу та диригування. На вивчення кожної з дисциплін передбачено 54 години.

Нововведенням навчального плану є вивчення в IX семестрі “Комп’ютерного аранжування та звукозапису” (81 година), а з дисциплін за вибором пропонується вокальний ансамбль (академічний, естрадний, народний). На освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста державний екзамен студенти складають з “Художньої культури, етики та естетики з методикою викладання” й “Теорії та методики викладання фахових дисциплін”.

Основною дисципліною на музичному відділенні є хоровий клас, який вважається інструментом формування майбутнього вчителя музики. Під час співу в хорі студенти фіксують увагу на етапах розвитку хорового звучання, на методах та прийомах, які використовує диригент, на технічних та художніх можливостях колективу, на вмінні робити аналіз вокального звучання твору.

Знання, уміння та навички, які студенти набувають на хоровому практикумі, необхідні для професійного становлення вчителя музики, проведення вокально-хорової роботи з класом, організації й діяльності шкільних хорових колективів.

Провідною дисципліною в підготовці вчителів музики є курс “Методики музичного виховання”, котрий складається з п’яти основних розділів, які розподіляються на 19 тем. На кожну тему лекції в більшості випадків програмою відведено 4 або 2 години, запропоновано питання, зміст яких викладач розглядає під час лекції. До тих тем, де передбачені семінарські заняття, пропонується перелік питань, які розкривають та розширюють зміст теми. Головним завданням семінарських занять є

формування в студентів навичок самостійної роботи з науково-методичною та музично-педагогічною літературою, розвиток методичного мислення під час конструювання педагогічних ситуацій та змісту уроків, а також проведення гурткової роботи.

При складанні індивідуальних робочих планів студентів ураховується вимога максимального наближення навчального репертуару до потреб школи, до шкільної програми “Музика”. З основного музичного інструмента студенти складають колоквиум. Кожен музичний твір аналізується з погляду художньо-змістовної сутності та особливостей музично-виконавського втілення.

Аналіз художньо-змістовної сутності твору містить: соціально-історичні умови утворення твору, особливості творчості автора, загальну характеристику твору, художньо-змістовну сутність твору. Аналізуючи особливості музично-виконавського впровадження, студенти характеризують засоби виконавської виразності, характерні для твору, та засоби технічно досконалого втілення.

Як важливий етап науково-виробничої діяльності розглядається педагогічна практика студентів. Вона проводиться з відривом від навчання строком від шести до восьми робочих тижнів, протягом трьох семестрів.

У VIII та IX семестрах (ОКР “Бакалавр” та “Спеціаліст”) студенти проходять комплексну навчально-виховну практику, яка передбачає систематичне проведення уроків музики в початкових та середніх класах; проведення позакласної музично-виховної роботи (шкільний хор, вокальний чи інструментальний ансамбль, гурток любителів музики, бесіди на музичні теми, музично-літературні свята). Студенти виконують функції класного керівника. Крім того, у цих семестрах проводиться практика з художньої культури.

У XI семестрі (ОКР “Магістр”) проводиться педагогічна практика у ВЗН I–II рівнів акредитації, яка передбачає ознайомлення з науково-практичним доробком кафедри, з проблематикою кафедральної дослідницької теми, апробацією дослідницького проекту (у регламенті магістерської роботи).

Студенти музичного відділення проходять виконавчу практику, котра передбачає публічні виступи з сольними номерами, в ансамблі, як керівника хору або вокально-інструментального ансамблю, концертмейстера. Виконавська практика проходить паралельно з педагогічною практикою у формі лекцій-концертів, бесід про музику, виконанні музичних творів. Під час виконавської практики студенти набувають історичні знання тієї чи іншої епохи та умов написання музичного твору, удосконалюють навички володіння музичним інструментом, розвивають навички спілкування з учнями, набувають досвід психологічного контакту зі шкільною аудиторією.

Важливим компонентом фахової підготовки студентів музично-педагогічного відділення є фольклорно-етнографічна практика, основна мета якої полягає у сприянні та поглибленому усвідомленні й засвоєнні

історико-теоретичних курсів, особливо української музики та фольклору, побуту та етнографії. Студенти їздять по селах, записують музичний фольклор, роблять нотні розшифрування. Зібраний матеріал використовується в навчальному процесі при вивченні історико-теоретичних курсів.

Фольклорна практика студентів проходить у фольклорних експедиціях с. Аджамки Кіровоградського району та с. Суботці Знаменського району. Студенти записують пісні та проводять їхнє розшифрування. Організуються фольклорні експедиції в Новоукраїнський, Новгородківський та Компаніївський райони.

Здійснення якісної гуманітарної, фундаментальної та професійної підготовки майбутнього фахівця залежить від кваліфікованої організації науково-дослідної та навчально-методичної роботи викладачів і студентів, яка є невід'ємною частиною навчального процесу та охоплює такі основні напрями: написання рефератів, курсових та дипломних робіт; роботу наукових гуртків та проблемних груп; участь в олімпіадах; роботу науково-методичних семінарів; звітні наукові конференції студентів і викладачів; написання наукових статей, посібників, монографій; підготовку збірників наукових статей; роботу з магістрантами та аспірантами.

У 2005–2006 н.р. на музичному відділенні мистецького факультету університету працювали 14 наукових гуртків та проблемних груп. Тематика наукових досліджень студентів охоплювала різні напрями викладання музики та художньої культури, організації позакласної роботи. Гуртківці вивчали творчість видатних вітчизняних та зарубіжних діячів музичного мистецтва. За наслідками наукових досліджень студенти підготували та надрукували статті в студентському науковому віснику Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Науковий доробок викладачів і студентів становлять актуальні проблеми загальної та музичної педагогіки, методики музичного виховання.

Для орієнтації студентів на наукову діяльність упродовж навчання на мистецькому факультеті виконується п'ять курсових робіт: з педагогіки, психології, методики музичного виховання, аналізу музичних творів, художньої культури.

Кожен рік на факультеті захищаються 4–6 дипломних робіт та 10 магістерських. Теми дипломних та магістерських робіт орієнтовані на актуальні проблеми музичної педагогіки та музично-естетичного виховання школярів. Підготовкою дипломних та магістерських робіт керують провідні викладачі факультету з ученими ступенями та званнями, з досвідом наукової роботи. Результати захисту дипломних та магістерських робіт свідчать про високу якість підготовки майбутніх учителів музики.

Викладачі факультету вивчають та узагальнюють передовий педагогічний досвід учителів музики міста та області. Викладачі кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання багато років співпрацюють з учителем музики ЗОШ №1, заслуженим учителем України Л. Я. Запісочним, вивчають досвід учительки музики ЗОШ №17 Т. О. Дубіної. Кафедри підтримували тісні зв'язки із загальноосвітніми школами Кіровограда № 6, 11, 18, 26, Знам'янською ЗОШ № 2, Бережинською ЗОШ, Павлиською ЗОШ ім. В. О. Сухомлинського, Кіровоградським обласним дитячо-юнацьким центром. Проводяться спільні засідання фахових кафедр факультету з питань планування роботи з предметно-інтегративного курсу “Мистецтво” з представниками базових шкіл.

Викладачі факультету постійно підтримували зв'язки з обласними та районними загальноосвітніми школами. Проводяться виїзні засідання ради факультету на базі Олександрійського педагогічного училища з методики викладання музики, регулярно надається методична допомога вчителям міста та області. Викладачі факультету читають лекції на курсах підвищення кваліфікації учителів музики, які щорічно працюють на базі обласного інституту післядипломної освіти.

На факультеті розроблено план роботи з базовими школами № 1, 20, школою-інтернатом № 2, школою-ліцеєм. До плану роботи входить надання методичної допомоги вчителям у проведенні уроків музики; організація циклу лекцій для учнів 1–4 класів та 8–11 класів; допомога в організації та проведенні позакласної роботи з фаху; протягом “Тижня музики” проводяться цикли лекцій-концертів для школярів; щомісячний методичний семінар “Досягнення педагогічної науки – у практику школи”.

На факультеті складені плани спільної роботи кафедр з педагогічними колективами базових шкіл м. Кіровограда № 1, 6, 11, 20, 29 та школи-інтернату № 2, Павлиською загальноосвітньою школою ім. В. О. Сухомлинського. У цих школах студенти факультету проходять педагогічну практику, проводять уроки, надають допомогу класним керівникам з позакласної роботи. Викладачі фахових кафедр надають викладачам музики постійну методичну допомогу з питань планування уроків, змісту позакласних занять, практичну допомогу в організації хорових колективів, зі студентами своїх класів проводять лекції-концерти за різноманітною тематикою.

На базі мистецького факультету було започатковано дитячу філармонію, першими слухачами якої стали учні загальноосвітніх шкіл № 5 та 20. З лекціями та лекціями-концертами виступали студенти та викладачі факультету, художні колективи.

Викладачі та студенти мистецького факультету активно займаються концертно-виконавською діяльністю, виступають з концертами та лекціями-концертами серед населення міст області й учнівської та студентської молоді.

Викладачі факультету керують художніми колективами університету й міста. Зокрема, на факультеті працюють такі колективи, як студентська народна хорова капела, ансамбль народної та класичної музики “Юність”, хор викладачів факультету, ансамбль бандуристів, оркестр народних інструментів, камерний ансамбль, духовий оркестр, інструментальний ансамбль “Живий звук”, жіночий вокальний ансамбль “Розмай”, студентські вокальні ансамблі. Ведуть велику концертну роботу й солісти факультету – народна артистка України, професор Р. А. Валькевич, заслужені артисти України, доценти В. П. Паюхіна, С. П. Дьомін, Д. Б. Притула, заслужені працівники культури України, доценти Н. М. Медведєва та Г. Л. Бродський.

Викладачі мистецького факультету підтримують творчі зв'язки з науковцями Монтклерського університету (США), науково-дослідним інститутом художнього виховання РАО (Росія), Вітебським державним педагогічним університетом (Білорусь), НДІ проблем виховання АПН України, Київським національним університетом ім. Т. Г. Шевченка.

Таким чином, виважений підхід до вивчення досвіду роботи колективу викладачів та студентів мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка дає змогу виявити напрямки оптимізації та прогнозувати перспективи подальшого розвитку музично-педагогічної освіти у світовий освітній простір.

Література

1. **Галузинський В.М., Євтух М.Б.** Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К., 1995.
2. **Глузман А.В.** Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. – К., 1996.
3. **Рудницька О.П.** Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К., 2002.
4. **Шамаєва К.І.** Музична освіта в Україні у першій половині ХІХ ст.: Навч. посібник. – К., 1996.

The article deals with stages of the most productive ways of musical pedagogical education typical of the Arts and Music faculty of the Kirovograd State Pedagogical University named after Volodimir Vinnichenco. The author has defined the main tendencies in training teachers of music.

О. І. Крюкова

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ
ПРАВОСЛАВНОЇ МУЗИКИ**

Духовно-моральний потенціал православної музики в умовах особистісно орієнтованої педагогіки набуває такого культурно-ціннісного змісту, що уможлиблює оновлення основних принципів освіти й забезпечення впровадження національних традицій у сучасну практику художньо-естетичного виховання школярів. Актуалізація принципів традиційності й культуровідповідності виховання є основним джерелом для співпраці освітян і діячів християнсько-православного мистецтва. Адже “саме етика в контексті української культури зможе прилучити дитину до глибин українського буття і до висот християнської моралі” [1, 17].

На державному рівні відзначаються стратегічні підходи як до організації міжнародних конференцій за ініціативою Всеукраїнського Православного педагогічного товариства із залученням широкого кола освітян у творче співробітництво з Синодальним відділом релігійної освіти, катехізації та місіонерства УПЦ, так і до зміни змісту й структури освіти, що пов’язані з упровадженням курсу християнської етики. Отже, у системі художньо-естетичного виховання школярів православне музичне мистецтво є тією духовною скарбницею, що єднає не одне покоління нашого народу й звеличує його національні витоки.

Сучасні дослідження православно-християнського музичного виховання спираються на обґрунтування музично-естетичної проблематики, що знайшла широке висвітлення в історії педагогічної думки (Г. Ващенко, В. Зеньковський, М. Пестов, С. Рачинський, С. Русова, К. Ушинський). Науковці (Д. Болгарський, С. Русова, Т. Котирло, А. Кураєв, С. Матвієнко, Л. Побережна та ін.) аналізують християнські художньо-естетичні засади музичного виховання школярів, визначають основні соціокультурні чинники християнського художньо-естетичного розвитку особистості, започатковують основні вимоги щодо музично-православної освіти. У цьому зв’язку проблема особистісно орієнтованого виховання висвітлюється на засадах духовно-національних витоків і впроваджується в освітню практику на такому рівні прояву гуманізму, що демонструє вищий закон людяності – закон альтруїзму.

Ураховуючи досить широке коло наукового пошуку з цієї проблематики, доцільно в якості мети нашої статті запропонувати визначення педагогічних умов виховного впливу православної музики на формування особистісних якостей молодших школярів. Послідовність аналізу основних позицій мають розкрити такі завдання: 1) виділення

соціокультурних засад виховного впливу православної музики на формування особистості молодшого школяра; 2) виявлення виховного потенціалу православної музики в процесі її впливу на музичну діяльність молодших школярів; 3) конкретизація педагогічних умов виховання особистісних якостей молодших школярів засобами православної музики.

Тисячолітня історія розвитку православної музики, її інтонаційно-емоційний зв'язок з народним співом обумовлюють безпосередній вплив музичного мистецтва на формування тих елементів християнського світогляду, що на засадах “висококультурної спадщини українського народу” розвивають систему художньо-естетичних цінностей молодших школярів [2, 10]. Під час відвідування Богослужінь, сприймання чи виконання молитовних співів відбувається духовний діалог, емоційне проникнення внутрішнього світу дитини в безмежність всесвіту, і весь досвід соціокультурного розвитку музичної естетики концентрується в цьому єднанні.

Соціокультурні характеристики виховного впливу православної музики на формування особистості молодшого школяра висвітлює М. Гоголь в аналізі психолого-педагогічного змісту тексту молитви “Отче наш” у його “Роздумах про Божественну Літургію”. Автор розкриває також особливості її музичного виконання, що демонструють загальні вимоги християнсько-православного світогляду: “Не мужніми й суворими звуками, а звуками лагідними, наче кохаючими саму душу, повинна оспівуватися ця молитва, та весняний подих самих небес у ній відчувається, та подих самих Ангелів у ній носить, тому що в молитві цій вже не називаємо ми Творця свого Богом, а говоримо Йому: “Отче наш!” [3, 23].

У системі православного виховання відрізняють два типи культури. Один тип культури називають “тріховним, не освяченим Богом, непросвітленим. Така культура з'являється стихійно й несе чуттєве самовираження, бунт душевного підпілля, оргію почуттів...” [4, 76]. Іншу культуру пов'язують із сяйвом Божої іскри, що захищає душу від спотвореного мистецтва. У молодшому шкільному віці діти ще не визначили естетику духовно-моральних критеріїв, їх свідомість відкрита для втручання різних типів культур. Отже, актуальною для сучасного виховання залишається обґрунтована В. Зеньковським концепція внутрішнього закону росту душі людини й необхідності педагога в цьому зв'язку допомогти дитині розкрити в собі образ Божий [5, 9]. Культура допомагає очистити душу від духовного переродження й у цьому розумінні характеризується як перлина, яка є ознакою порушення природи, і захисту душі від бруду [6, 48]. Отже, соціокультурні засади виховання молодших школярів засобами православної музики визначаються як її причетністю до Божого промислу й чистоти дитячої душі, так і вимогами сучасної освіти до збереження культури й духовності.

Виховний потенціал православної музики в процесі її впливу на музичну діяльність дітей визначають як її ідейно-змістовні засади, так і

форми й методи організації музичної діяльності дітей. На відміну від світського виховання, у православній педагогіці добро й зло протиставляються абсолютно, “зло не можна виправдати і не можна естетизувати” [7, 4]. У православній музичній культурі естетизується тільки добро, і дитина природно залучається до художньо-естетичного спілкування тільки з добром. Такими засобами накопичується досвід не тільки позитивних емоцій, але й духовно-морального піднесення та душевної чистоти. Добро в християнському розумінні залежить від засвоєння християнських добродійностей і виявляється в почуттях як безмежної радості й любові до Бога, людини, оточуючих, так і у відчутті туги, страждань, милосердя.

Ці протилежні емоції зрозумілі молодшим школярам, діти їх усвідомлюють у процесі сприймання й виконання християнських співів, відвідування Богослужінь. Емоційність духовної радості виховують святкові християнські співи – колядки, щедрівки, що створені за текстами Святого Письма і Святого Передання й з часом стали православною народною спадщиною. Зрозумілі дітям молодшого шкільного віку й короткі за обсягом релігійні пісні – тропарі, ірмоси, кондаки, величавості двонадесятих свят, що мають прообрази старозаповітного часу (ірмоси) чи пов’язані з християнськими святами (тропарі, кондаки, величавості). Художня образність цих співів має конкретну змістовну спрямованість, що відповідає конкретно-образній уяві молодших школярів і створює умови до залучення дітей у безпосередній процес релігійного свята.

Духовне відчуття горя, страждань відображають співи Великого посту. Ці співи пов’язані з надією, з очікуванням змін на краще, що формує в дітей розуміння іншої людини, розвиває здібності до відчуття й проникнення у внутрішній світ ближнього.

В історії музичної педагогіки обґрунтовані виховні засади православної музики як чинника духовного розвитку дітей. Православна музика розглядається як невичерпне джерело народного скарбу, емоційний чинник естетичного відчуття й розуміння природи, стрижневий засіб формування дитячого характеру, розвитку творчих здібностей і виховання християнських добродійностей. Так, Г. Ващенко й К. Ушинський вважають православну музику природним чинником формування дитячої свідомості. У педагогічній спадщині С. Русової детального опису отримали музичні заняття, що базуються на релігійному розвитку дітей. Учений-педагог В. Зеньковський пов’язує музичне виховання з його впливом як на душу дитини, так і на тіло, що дає змогу перетворити тіло в “інструмент душі” [8, 79]. Педагоги С. Рачинський й М. Пестов наводять яскраві приклади виховання школярів засобами молитовних співів, церковних дзвонів, слухання співу в монастирях й на святкових Богослужіннях.

Отже, виховний потенціал православної музики визначається як її внутрішнім духовно-піднесеним змістом й історико-культурними ознаками, так і природнім зв’язком з конкретно-образним рівнем розвитку

свідомості й емоційною відкритістю молодших школярів. Ураховуючи обґрунтування виховного потенціалу православної музики, виходячи з наданих нами характеристик, є доцільним виділити комплекс педагогічних умов, що мають конкретизувати загальні теоретичні положення в практиці музичного виховання молодших школярів.

Стрижневою проблемою впровадження основних ідей особистісно орієнтованого виховання в практику музичного виховання молодших школярів є спрямування педагогічного впливу на виділення й розвиток базових моральних якостей особистості – добра, совісті, відповідальності. У православному співі виховання цих моральних якостей – християнських чеснот, добродійностей – утілюються в загальну ідею відчуття й розуміння Божої любові, добра, благочестя. Емоційна щирість християнської музики виховує особливий стан духовного зосередження на смиренності, миролюбності. Такий стан духовного зосередження викликається самим призначенням православної музики – розкрити відносини людини з Богом через любов і вдячність, і подальший розвиток цих відносин перенести на відносини з людьми. У цьому зв'язку Д. Болгарський називає такі стосунки правильними й висловлює думку, що “через те і право-слав'є як школа правильної, найчистішої, любові, хвали, молитви, співу” [9, 17].

Виховний педагогічний вплив у процесі сприймання, розуміння й виконання православної музики базується на миротворчій, гуманістичній спрямованості вчителя і дітей. Цю особистісну характеристику І. Бех аналізує як інтегративну якість і виділяє такі її рівні: “від доброти, чуйності, взаєморозуміння, толерантності до неприйняття насильства і самовідданої боротьби за мир” [10, 208]. Ученим виділена сукупність взаємоузгоджених принципів виховання дітей на засадах добра і миролюбства [10, 211]. Емоційність відчуття духовно-морального впливу християнської музики доцільно характеризувати виділеним ученим принципом “трансформації інтелектуально-етичної проблеми в емоційну” [10, 211].

Діти молодшого шкільного віку мають можливість через емоційність православної музики відчути ту особливу значущість духовно-етичних проблем людства, що стають зрозумілими їм тільки завдяки розвитку естетичних почуттів і відносин. Змістовні засади музично-православної образності в процесі емоційно-естетичного проникнення в їхню духовну сутність викликають такий зворотній зв'язок із свідомістю особистості, що природно обумовлюється розвитком, зростанням базових моральних якостей – добра, совісті, відповідальності.

Таким чином, емоційно-естетичне сприймання православно-художньої музичної образності спрямовується на розвиток базових моральних якостей молодших школярів – добра, совісті, відповідальності й розкриває одну з провідних педагогічних умов виховання особистісних якостей молодших школярів засобами православної музики.

Суттєвою ознакою православного співу є його подвійна характеристика. З одного боку, це співи, що виражають духовність людини, її звертання до Бога, величавості Його, а також прохання християн та їх тугу за страждання Христа. З іншого – християнські співи “святі... Ці співи – віковічне й дороге надбання наших набожних батьків – виключна слава й святість” [2, 7]. До того ж, ці співи освячені Богом, вони “починаються на небі як ангельські славослов’я [Іов. 38:7], продовжуючись на землі, в храмі...” [9, 512]. Отже, основне призначення християнської музики полягає у відображенні християнських цінностей, що мають назви “добročинності”, “чесноти”. Загальною характеристикою християнських цінностей є досконалість. У зв’язку з цим, досконалість є критерієм православного співу, що характеризує його як одну з найсуттєвіших християнських цінностей.

В умовах особистісно орієнтованого виховання дитина визнається найвищою цінністю суспільства. У християнському розумінні душа дитини теж досконала, освячена Богом. Такий підхід обумовлює враховувати чистоту, досконалість природи дитячої душі в процесі її музичного виховання й убачати в православному співі саме ті виховні чинники, що є природними педагогічними умовами формування особистісних якостей молодших школярів. Отже, досконалість як критерій християнських чеснот наближає особистісні якості до свого рівня – до рівня досконалості, й обумовлює формування системи особистісних цінностей.

Виділені нами педагогічні умови виховання особистості молодших школярів засобами православної музики полягають у розвитку базових моральних якостей дітей і наближеності християнських цінностей православної музики до чистоти природи дитячої душі й спрямованості їх до формування досконалості моральних якостей. Реалізація цих умов забезпечується відбором християнських образів і пошуком шляхів наближення їх сприйняття до рівня розвитку творчої образної уяви молодших школярів. Для усвідомлення дітьми духовного змісту цих образів необхідною умовою є залучення в процесі сприймання й виконання дітьми православного співу такого їх життєвого досвіду, у якому вони самими життєвими обставинами вже відчували добро і любов й підкорялися їхній силі. Такий досвід висвітлюється через ніжність спілкування в родині, відчуття людяності, милосердя старших, довірливості й щирості малюків.

Таким чином, педагогічні умови, що забезпечують виховання особистості молодшого школяра засобами православної музики, характеризуються сукупністю тих соціокультурних ознак православних співів, що зберегли життєздатну силу в якості духовно-моральних витоків сучасного виховання. Реалізація виділених педагогічних умов у практику сучасного музичного виховання визначається змістовними засадами музично-православної образності й розвитком музичних здібностей дітей

до збагачення власного життєвого досвіду художньо-естетичними цінностями православної музики.

Література

1. **Освіта** і виховання в Україні: від примусового атеїзму до розумної світськості: Доповідь Преосвященного Филипа на відкритті II з'їзду Всеукраїнського Православного педагогічного товариства. – К., 2006.
2. **Маценко П.** Нариси з історії української церковної музики. – К., 1994.
3. **Гоголь Н.В.** Размышления о Божественной Литургии // Музыкальная жизнь. – 1990. – №24. – С. 23.
4. **Николаева О.** Современная культура и Православие. – М., 1999.
5. **Зеньковский В.В.** Педагогика. – М., 1996.
6. **Кураев А.,** диакон. Школьное богословие. – М., 1997.
7. **Православ'я** і школа в новому тисячолітті: досвід, проблеми, перспективи. Доповідь Голови Всеукраїнського православного педагогічного товариства Прот. Анатолія Затовського. – К., 2006.
8. **Зеньковский В.В.** Педагогика. – М., 1996.
9. **Болгарський Дмитро,** диякон. Божественна Літургія: Навч. посібник. – К., 2004.
10. **Бех І.Д.** Виховання особистості. – У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К., 2003.

Pedagogical conditions of quality of personality didactical of junior schoolchildren from the means of orthodox musical has been picked out and analysed. The author consider that to form affectivity the moral, spiritual and emotional sphere of a children personality from the means of orthodox musical it is possible in conditions of personally oriented pedagogical. The article scientifically substantiated basic theses of peculiarities of influence of musical art of forming Christian values of the children.

УДК 37.036:37.018.8:78

О. В. Кузніченко

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ ФОРТЕПІАНО В СПЕЦІАЛЬНИХ МУЗИЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Проблема естетичного виховання – вічно актуальна проблема, тому що кожен історичний етап розвитку суспільства, формуючи свій ідеал, висуває до людини свої нові вимоги або модифікує колишні, переорієнтовуючи людину в її оцінках дійсності. Аналіз сучасного стану естетичного виховання дітей і наукової літератури свідчить про те, що мистецтво відіграє важливу роль у формуванні багатогранної особистості.

Мистецтво поєднує всі гармонійні зв'язки людини та всесвіту, людини та природи.

У сучасній системі педагогічної освіти й виховання, яка ставить у центр уваги перш за все особистість, людину з її неповторними природними задатками та здібностями, серед різних видів виховної діяльності особливе місце займає естетичне виховання. Ця проблема, не дивлячись на її одвічну традиційність та еволюціонування, залишається актуальною до сьогодні. Перехідні епохи в житті будь-якого народу надають нового значення багатьом процесам і явищам соціокультурного життя, по-новому висвітлюють їх. Будучи складною й невід'ємною частиною в систему загального виховання людини, естетичне виховання виступає його останнім, завершальним елементом, що додає закінченість усій системі. У своїх дослідженнях Г. П. Шевченко підкреслює, що “естетичне виховання – специфічне за своєю сучасністю й відрізняється від інших видів виховання саме тим, що воно формує емоційно-образне світосприймання й світорозуміння. Кінцевою метою естетичного виховання є естетична творчість, спрямована на створення Прекрасного у повсякденному житті” [1, 6].

Актуальність проблеми естетичного виховання у спеціальних музичних закладах пов'язана насамперед з обставинами загальнокультурного характеру. Мистецтво – найдавніша й найважливіша форма естетичного освоєння та перетворення дійсності. Легкість, з якою мистецтво входить у духовний світ людини, перебудовує думки й почуття, формує моральне обличчя – усе це вже з глибокої давнини спонукало відокремити спеціальне музичне виховання та надати йому особливого значення.

Інтерес до проблеми сприйняття мистецтва виявляється на різних етапах філософської думки. Естетичні концепції з'являються вже в період Античності. Великий інтерес становлять філософські погляди Аристотеля, який підкреслював зв'язок творчого процесу з пізнавальною діяльністю особистості. У часи Відродження цю проблему розглядали Альберті, Леонардо да Вінчі, Дюкер. Представники німецької класичної філософії (Ф. Міллер, Г. Ф. Гегель, І. Кант) у центрі уваги ставили проблему виховання гармонійно розвиненої особистості, зданої сприймати прекрасне й отримувати насолоду від спілкування з мистецтвом [2, 168–169].

На цьому етапі проблема естетичного виховання засобами мистецтва знайшла своє відображення в наукових пошуках С. Альтерман, В. Макарова, Л. Масол, Н. Миропольської, Л. Печко, Т. Рейзенкінда, О. Рудницької, Т. Смирнової, Г. Тарасової, О. Туркіної, Г. Шевченко, Б. Юсова та ін. Зокрема, учені визначають естетичне виховання як “сукупність різноманітних засобів і методів, що пробуджують і розвивають у людині естетичне ставлення до життя, до літератури й мистецтва, здібність проявляти до них високі вимоги, оцінювати художні твори об'єктивно” [3, 78]. Воно здійснюється під впливом різних чинників,

серед яких особливої значущі набуває мистецтво, яке прогнозує майбутнє, стверджує теперішнє й найкращі зразки ідеального ставлення до людини, захоплення і милування її неповторним чарівним духовним світом [4, 299]. Безперечно, мистецтво як система художніх цінностей виступає феноменом світоглядної культури, тобто таким явищем суспільного життя, у якому в загальнодоступній формі фіксується й виявляється людський досвід.

Проте, незважаючи на досить широкий спектр досліджуваних проблеми естетичного виховання у спеціальних музичних закладах, питання її практичного втілення залишаються актуальними. Отже, мета нашої статті – проаналізувати сучасні методики викладання гри на фортепіано та, спираючись на особистий практичний досвід, показати ефективність використання суміжних мистецтв на уроках спеціального інструмента як для формування професійних навичок, так і для естетичного розвитку дитини.

В основі інтенсивного курсу Т. Смирнової покладено принцип одночасного розвитку всіх навичок і знань, що є необхідними для гри на фортепіано. Автор висловлює нові підходи до навчання техніки читання нотного тексту з листа, розвитку гармонійного слуху, відчуття ритму. Особливу увагу педагог приділяє естетичному вихованню дітей. Т. Смирнова відзначає необхідність постійно розвивати в дитини тонку емоційність і чутливість, уміння говорити про свої переживання, відчуття. Навчати цього можна не тільки на музичному, але й на художньому, літературному матеріалі. Дітям пропонується розповісти, які відчуття виникають у них, коли вони бачать ту або іншу картину, при описі різних людей, ситуацій.

Щоб навчити дитину жити в іншій країні, країні відчуттів, образів, думок, що висловлюються не словами, а особливою мовою, необхідно якомога частіше розмовляти про життя, про людей, про витвори мистецтва. Необхідно навчити дитину розуміти думки, що існують без словесного виразу, виражені мовою танцю, живопису, музики. Т. Смирнова стверджує: “З учнями треба обговорювати загальні проблеми, пояснювати загальні поняття, а не займатися конкретно розучуваною п’єсою. Наприклад, якщо дитина грає веселу, смішну музику, слід дати поняття комічного в мистецтві та житті. Після цього дитина повинна сама подумати, як зіграти цю п’єсу, щоб викликати усмішку в слухача. Ви можете підказати лише технічні прийоми” [5, 48–49].

В. Макаров зазначає, що суміжні мистецтва й література в житті музиканта мають величезне значення. Для дитини, чий життєвий досвід ще малий і естетичне сприйняття тільки починає формуватися, образи живопису, скульптури, літератури незамінні для становлення її особистості. Галузь використання живопису, літератури й фольклору як засобу виховання юного музиканта надзвичайно обширна й охоплює практично всі сфери методичної дії: від розвитку відчуття ритму й

організації піаністичного апарату до формування волі до форми та здатності створювати психологічні підтексти музичних творів [6, 16].

Проаналізувавши літературу з цієї проблеми, ми вважаємо, що у творах різних мистецтв єдина тема й приблизно однаковий зміст втілюються по-різному. Скульптор і поет, художник і композитор не можуть заступити один одного в зображенні того самого явища, проте кожен виділить у ньому для себе ті особливості, які його мистецтво може втілити з найбільшою художньою переконливістю. Кожен витвір мистецтва є носієм художньо-естетичної інформації, яка виражена в художній формі й через художні образи та викликає естетичні переживання й відчуття.

Зазначимо, що Г. Локарева у своїх дослідженнях розділяє художньо-естетичну інформацію на типи: пізнавальна, інтелектуальна, почуттєво-емоційна, художня, естетична особисто-авторська, психологічна, морально-етична, прагматична, психоенергетична та ін. Художник певними засобами виразності, характерними для кожного виду мистецтва, кодує цю інформацію. Глядач (слухач) знайомиться з цим видом інформації в процесі сприйняття витвору мистецтва. Естетична інформація дуже тісно пов'язана з художньою. Художня інформація несе повідомлення про суто специфічні характеристики – це художні образи, художні засоби, ідея твору. Естетична – несе відомості про те, що властиво тільки цьому твору мистецтва. Завдяки цій інформації людина відчуває естетичну насолоду, переживання. Відомості про постанову етичних проблем (проблема вибору, етичного ставлення до чого – або моральної оцінки вчинків і подій), про шляхи їх рішень закладені в етично-естетичній інформації твору. Етичні проблеми хвилюють людей, є одвічно актуальними, тому й відображаються у творах різних видів мистецтва [7, 23–25].

Найважливіша властивість скульптури – її об'ємність, яку сприймає наш зір і навіть дотик. Здатність створювати конкретні видимі образи мають також живопис, театр, кіно, хореографія. Музичний твір неможливо розглядати цілу годину – доки не вивчиш його до останньої деталі. Безумовно, музика не дасть нам уявлення про зовнішні обриси предметів навколишнього світу, але про душевний стан, про почуття людини композитор розповідає дуже глибоко й точно.

На нашу думку, при плануванні й організації індивідуального уроку в спеціальному музичному закладі треба особливу увагу приділити його змісту. На уроці, вивчаючи музичний твір, слід проводити паралелі із живописом, скульптурою, літературою та іншими видами мистецтв. Зауважимо, що потрібно чітко усвідомлювати, якої практичної дії треба навчити учня, щоб кінцевим результатом стали образні уявлення.

Навчальний план з індивідуального інструмента (фортепіано) включає в себе обов'язкову гру гам та інструктивних етюдів, спрямованих на розвиток техніки. Слід пам'ятати, що інструктивний етюд – не програмний твір. Даючи йому назву, дитина починає шукати такі моменти,

що можуть викликати якісь зорові або образні уявлення, тим самим перетворює етюд у програмний твір. Програмна музика сама по собі не викликає ні фактів, ні послідовності подій, не змальовує картин в усіх її деталях. Лише в поєднанні зі своєю літературною основою вона психологічно забарвлює й поглиблює подію, явища природи або картину, які уявив собі учень, спираючись на вказівки, дані йому композитором. Отже, програма або назва – це провідна нитка, ключ до розкриття музичного задуму твору. Технічний залік – найбільш нелюбимий вид діяльності в дітей. Використавши естетичний досвід, фантазію і творчі здібності дітей, можна зробити процес вивчення “нудних” етюдів дуже захопливим.

У нашому класі перед технічним заліком проходить захід під назвою “музичні замальовки”. Кожному етюду учень придумує назву, сюжет, підбирає вірш (або складає його сам), малює малюнок. Захід проходить у формі вікторини. Кожен учень виконує кілька етюдів, намагаючись, використавши засоби музичної виразності, передати свій задум. Завдання виконавця – максимально яскраво зіграти етюд, так, щоб його задумка була зрозуміла. Слухачі, у свою чергу, розглядаючи малюнок з віршем, намагаючись відгадати, який саме сюжет передає виконавець. Діти придумують назви й сюжети, спираючись на свій естетичний досвід. Так, учень, побувавши в м. Севастополі, назвав етюд Беренса e-moll “Севастопольська битва”. Роздивляючись репродукції з Севастопольської панорами, його власний малюнок, слухачі відразу вловили героїчний настрій, вольовий характер твору і без зусиль назвали правильну відповідь.

Як висновок зауважимо таке – естетичне виховання засобами мистецтва дозволяє людині відкрити багатомірність власного світу й багатогранність світу зовнішнього. Одна з особливостей мистецтва полягає в тому, що воно одночасно є і формою пізнання, і видом практичної діяльності. Специфіка мистецтва як форми пізнання визначається естетичним характером цього пізнання. У нинішній ситуації, яка склалася в суспільстві, коли нестримний розвиток засобів масової комунікації, мережі Internet заповнює інформацією (переважно зразками масової культури) життя наших дітей, ми вважаємо, що поєднання різних видів мистецтв на уроках фортепіано в спеціальних музичних закладах є важливим чинником при залученні дітей до справжнього ціннісно-культурного багатства.

Подальшої розробки, на нашу думку, потребує проблема гармонійного естетичного виховання юних музикантів у процесі опанування професійних навичок та знань, що перетворює традиційні форми звітності в захоплюючу гру завдяки синтезу мистецтв.

Література

1. **Шевченко Г.П.** Естетична свідомість в структурі духовної культури особистості // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса

Шевченка. – 2005. – №11 (55) – С. 5–7. 2. **Цой К.М.** Эстетичне сприйняття у контексті філософських та естетичних знань // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка – 2002. – №6 (50). – С. 168–169. 3. **Основы эстетического воспитания: Пособие для учителя /** Под ред. Н.А.Кушнарера. – М., 1986. 4. **Костира Ю.А.** Проблема эстетического виховання студентської молоді засобами мистецтва // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. – Слов'янськ. – 2004. – Вип. XXI – С. 299–302. 5. **Смирнова Т.И.** Фортепиано. Интенсивный курс: Метод. рекомендации. – М., 1994. 6. **Макаров В.Л.** Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе. – Харьков, 1997. 7. **Локарева Г.В.** Структура художественно-эстетической информации произведения искусства // Искусство и образование. – 2004. – № 3(29). – С. 23–25.

The article deals with the aesthetic education of children at phortopiano lessons at specialized misic schools. The author describes different methods of various aspects of Art. The given information is based on personal experience of the author and the stall of music school.

УДК 378:7.097

А. Л. Лесневская

ЭКРАННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КИНО-, ТЕЛЕИСКУССТВА

Реалиями сегодняшнего дня является изменение взглядов на высшее образование и его качество. Осуществляется переосмысление (возобновление и переориентация) роли, функций и задач высшей школы, ставится вопрос о создании механизмов обеспечения качества образования. В программном документе ЮНЕСКО “Реформирование и развитие высшего образования” записано: “Качество высшего образования – это понятие, для которого характерно наличие многочисленных аспектов, оно в значительной мере зависит от контекстуальных границ данной системы и институциональных задач или условий и основ в данной дисциплине (включая специальности, направления)” [1, 4].

Решение этой проблемы связано с модернизацией образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. Сейчас мы можем говорить о тенденции резкой переориентации оценки результата образования с понятием “подготовленность”, “образованность” на понятия “компетенция”, “компетентность” будущих специалистов.

Согласно “Национальной доктрине развития образования 21 века” и Стандартов Закона Украины “Про вищу освіту”, “...профессиональная компетентность выпускников должна стать критерием качества высшего образования” [2, 14].

В педагогической науке наблюдается тенденция переосмысления понятия “профессиональная компетентность”, обновления его содержания. Высшее образование с четко выраженной профессионализацией становится все более ориентированным на применение компетентного подхода, который усиливает практический аспект образования, определяет его результативно-целевую направленность и дает возможность определить заранее и в целостности желаемый образ (профессионально-квалификационную модель) специалиста еще в процессе подготовки, а само понятие “компетентность” трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.

Анализ последних исследований в сфере высшего профессионального образования таких ученых как В. Байденко, П. Борисова, В. Болотова, И. Зимней, М. Кузнецова, Н. Селезневой, В. Серикова, Ю. Татура дает возможность обозначить новые тенденции в требованиях, предъявляемых к содержанию высшего профессионального образования, в том числе и образования специалистов в области кино-, телеискусства.

Мощное влияние телевидения на сознание миллионов – пока еще не до конца изученный процесс; непредвиденными являются и его последствия. Поэтому проблема качественной профессиональной подготовки специалистов в этой области оказывается в настоящее время важной и актуальной не только для высшего профессионального образования, но и вообще для многих сфер жизнедеятельности общества, будущее которого становится все более зависимым от этой культурно-коммуникативной системы, а также от тех, кто там работает. Однако, **актуальной проблемой на сегодняшний день является недостаточно высокий уровень сформированности профессиональной компетентности специалистов в области кино-, телеискусства.** Эта проблема обусловлена наличием разногласий в трактовке профессионально-квалификационной модели данного специалиста, а также связана с отсутствием новейших педагогических технологий, направленных на формирование профессиональной компетентности будущих творцов – производителей экранного продукта.

Таким образом, исключительное значение получает процесс общего повышения качества образования, усовершенствование мастерства и профессиональной компетентности будущих специалистов в области кино-, телеискусства, которые базируются на теории экранной культуры и технологиях создания экранной продукции.

Современное общество – это экранное общество, в котором экран не только отражает социальные и художественные процессы, передает и

трактует информацию, но и очень активно влияет на зрителя, захватывает его и подчиняет собственным законам, предлагая усваивать информационные продукты. Кино и телевидение уже давно стали центрами духовной жизни, неотъемлемой составляющей человеческого существования, средой продуцирования стереотипов и образов самого бытия. Развитие телевидения проходило в тесной связи с прогрессом общества (социальным, экономическим, политическим), и сегодня эта культурно-коммуникативная система осуществляет интеграцию культуры и формирует социальные отношения. В связи с этим особый интерес вызывают исследование механизмов создания телевизионной продукции; анализ основных законов функционирования “телевизионного поля”, осмысление общих тенденций развития телевидения как области культурного производства.

Процесс тотальной технологизации всех сфер жизнедеятельности общества влечет за собой изменения не только в технократической среде, но, прежде всего, в способе мышления человека, в видах его деятельности и, как результат, перерастает в трансформацию культуры. Мы сегодня можем говорить о том, что в культурологической парадигме современного постиндустриального информационного общества выделяется новый тип культуры – *экранная*. Существование экранной культуры определяет трансформация восприятия и мышления современного человека, живущего в информационном постиндустриальном обществе. *Экранная культура включает в себя уже сложившиеся виды экранного искусства (кино, видео, телевидение) со всем арсеналом изобразительно-выразительных средств (искусство как код культуры) и современнейшие экранные способы передачи какой-либо информации (включая электронные коммуникации), а также те новые социальные отношения, которые складываются в результате их развития.*

Кроме того, понятийное поле “экранная культура” включает в себя экранную среду, в которой отражается жизненная реальность, и собственно культуру – сложно организованную систему, порождающую информационный продукт (образы). Теория М. Маклюэна (“оракула электронной эры”) вообще рассматривает историю развития человеческой цивилизации как следствие развития способов массовой коммуникации. Давно также известна его научная концепция, согласно которой каждая новая смена способа коммуникации меняет тип сознания, тип общества, его культуру [5, 11].

Телевидение – это сложное многоуровневое синкретическое пространство, которое не только объединяет, трансформирует и присваивает себе результаты культурного производства других областей, но производит собственные многочисленные продукты. М. Маклюэн считает: “Телевидение не может работать в качестве фона. Оно вас захватывает. Вы должны быть вместе с ним. Телевидение способствует развитию глубинных структур в искусстве и развлечениях и само создает глубинное вовлечение аудитории” [5, 34]. Такие ученые, как С. Безклубенко, В. Боров,

В. Горпенко, Ю. Лотман, А. Коваленко, И. Победоносцева, О. Шлыкова, Г. Чмиль, занимающиеся исследованиями в области теории экранной культуры, также считают, что телевидение является одним из способов трансформации человеческого сознания, делая акцент на феноменальной силе его воздействия на современного человека.

Так, например, С. Безклубенко в своей книге “Відеологія” по этому поводу пишет: “Экранное искусство (кино, видео, телевидение) как никакая другая сфера искусства глубоко укоренено, интегрировано в социальные процессы. Это область производства со всеми техническими, технологическими и экономическими измерениями современной индустрии, это область идеологии со всеми ее идейными противостояниями, область творчества со всеми ее психологическими, эстетическими и социологическими аспектами” [6, 4].

Синергетическая картина современного мира и общества формируется в эпоху массового телевидения и видео. Именно телевидение репрезентирует дискретную, фрагментарную и хаотичную картину мира. Синкретизм как единство разнородных элементов – существенный признак природы телевидения, то, что отличает его от других сфер культурного производства. Начало XXI столетия стимулирует желание систематизировать и проанализировать общие тенденции развития культуры XX столетия, выделить самые показательные проявления творческих поисков, значение которых обуславливает дальнейшее развитие духовной культуры человечества. Именно поэтому овладение экранной культурой как сложной многоуровневой информационной системой является основой профессиональной компетентности будущих специалистов в области кино-, телеискусства.

Телевидение, как и кино, “говорит” языком экрана – языком движущихся изображений, сочетающихся со словом, музыкой, шумами, языком аудиовизуальных образов. Понятие “язык” является одним из фундаментальных механизмов коллективной памяти, способом материального воплощения культурной информации цивилизации (звуковой, вербальный, аудиовизуальный). В. Михалкович, занимающийся проблемами языка изображений, писал: “Изобразительный язык телевидения – универсальная знаковая система, которая гораздо совершеннее слова, т.к. не имеет национальных ограничений, базируется на семиотическом признаке. Съемка есть перевод предмета из мира реального в мир психологический” [7, 9].

Аппарат видеосъемки имеет “провокационный” характер, ведь это более совершенный способ восприятия окружающего мира в отличие от зрения. Он позволяет видеть то, что в реальной жизни осталось за границами нашего восприятия. “Изобразительный язык визуальных способов массовой коммуникации высоко синонимичен, т.к., точно воспроизводя вещи, фиксирует три типа речи: объектную, риторическую, художественную. И, являясь средством коммуникации, язык телевидения осуществляет межличностное и межсоциальное общение” [7, 41]. Эта

знаковая система позволяет *творить и транслировать* культуру, создавать специфические зрительно-слуховые образы, вбирая выразительные возможности “традиционных” искусств.

На современном этапе мы сталкиваемся с природой и трактовкой художественного *телевизионного* образа как элемента экранной культуры. Телевидение утверждает новый образ реальности, формируя фрагментарную, по определению А. Моля “мозаичную культуру”. “Мозаичная форма телевизионного образа требует непосредственного глубинного участия и не принимает никаких отсрочек” [8, 158]. “На смену логике должен прийти ассоциативно-игровой тип мышления, который больше соответствует состоянию современного человека, который устал не только жить и мыслить, но даже “последовательно и четко выразить мысли” [8, 43].

Экранное изображение не требует от человека дополнительных усилий для освоения потока новых идей, культурных норм и ценностей. Само мышление, а не только восприятие, становится визуальным и виртуальным. Разнообразие электронной информации в контексте экранной культуры приучает думать не “литерно-последовательно”, а “мозаично”. Так уже произошло, что человечество не может отвергнуть линейность своего интеллектуального бытия, и в основе нашей культуры, образования, интеллектуального опыта и способа познания бытия лежит слово. О необходимости грамотного соединения визуальных (изображение) и условных (слово) знаков в экранной культуре интересно размышляет Жан-Люк Годар: “...нужно просто договориться об использовании слов... Ведь немой кинематограф говорил – при этом был близким к живописи и музыке. Потом его уничтожил звуковой кинематограф, который тоже много, слишком много говорит” [9, 98]. Изображение для Ж.-Л. Годара – “это не только копия, отражение, репродукция, это кое-что другое, это «носитель видения», стертый тиражированными клише и «текстами»... телевидение захватывает, оккупирует образы и возможность их вырабатывать. Но, в лучшем случае, оно делает картинки, которые не являются образами. Образ рождается из минимального сопоставления между чем-то «до» и чем-то «после», или чем-то «сверху» и чем-то «снизу». Результатом такого сопоставления есть образ” [9, 105].

Визуальный образ, тем более подвижный визуальный образ, на самом деле более соответствует человеческому представлению об окружающей среде. “Изображение в кино – первичный материал и в то же время чрезвычайно сложная реальность, организованная художником с определенной эстетической целью. Эта реальность дана в движении. Всякое изображение на экране является фрагментом последовательного действия и развивается во времени” [10, 13]. Цвет и звук – другие важнейшие составляющие видеоизображения, которые придают восприятию изобразительного пространства живой, осязаемый объем. Передача этих черт реальности определяет особую достоверность и правдивость экранного

изображения. Этим объясняется эффект сопричасности зрителя к экранному действию, веры в его подлинность.

Еще одной важной особенностью экранного изображения является его монтажная природа. Вся визуальная информация на телевидении вообще предлагается уже смонтированной, подготовленной к потреблению. Способ подачи информации – монтаж – конфликтует с изобразительным содержанием кадра, ведь каждый кадр можно рассматривать очень долго. Монтаж – это своего рода излом нормального эстетичного восприятия, так как в реальной жизни человек потребляет несмонтированную визуальную информацию. Монтаж, согласно эйзенштейновским концепциям, не столько воссоздает реальность, сколько конструирует объекты-раздражители и организует процесс мышления зрителя для того, чтобы вмешаться в эту действительность. Монтаж, по С. Эйзенштейну, направлен на то, чтобы не воссоздать, а изменить мир [11, 45].

Монтаж постоянно изменяет перцепт и потому постоянно предлагает зрителям строить новые содержательные прогнозы, новые смысловые цепочки. “Каждый новый план, новый кадр сообщения – это его абсолютное начало, полное изменение перцепту и изменение намеченного концепта. Зритель постоянно находится в напряжении, в напряженном состоянии незаконченной концептуализации. Восприятие телевизионного сообщения смещает акценты из концептуализации на интуитивное восприятие” [10, 11].

Видеокommunikация формирует новые потребности, интересы человека, его культурные ценности и нормы, а главным коммуникатором телевизионной информации является творец-производитель экранного продукта. Именно поэтому изучение феноменов и специфики экранной культуры, ее эволюции, структуры, составных частей и элементов, функций, овладение языком кинематографа и телевидения является непреложным условием профессиональной компетентности специалистов в области кино-, телеискусства. Экранная грамотность позволяет не только доносить до зрителя в полной мере определенную информацию с помощью специфического языка экранного изображения, но и является основой профессиональной компетентности специалистов в области кино-, телеискусства.

Экранная культура является фундаментальным понятием теории подготовки специалистов в области кино-, телеискусства. Для того, чтобы сложная по своей природе компетентность данных специалистов соответствовала требованиям, предъявляемым к содержанию высшего образования, теория профессиональной подготовки специалистов в области кино-, телеискусства должна базироваться на таком интегративном понятии как экранная культура. В интересующем нас аспекте экранная культура включает в себя следующее:

- выразительные средства экрана и язык экранных искусств;*
- глубинная природа аудиовизуального образа;*
- монтажная природа экранного изображения;*

– социальные отношения, которые складываются в результате развития средств экранных коммуникаций.

Литература

1. **Програмний** документ ЮНЕСКО “Реформирование и развитие высшего образования” // Аналитические обзоры Центра проблем развития образования БГУ. – Мн., 2004.
2. **Півняк Г.**, Салов В. Стандарты вищої освіти у контексті Болонської декларації // Освіта України. – № 42–43, 2 червня 2004.
3. **Татур Ю.Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. // Высшее образование сегодня. – №3. – 2004.
4. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Автор. версия. – М., 2004.
5. **Маклюэн Г.М.** Понимание медиа: внешнее расширение человека. – М., 2003.
6. **Безклубенко С.Д.** Відеологія. Основи теорії екранних мистецтв. – К., 2004.
7. **Михалкович В.** Изобразительный язык средств массовой коммуникации. – М., 1986.
8. **Моль А.** Социодинамика культуры. – М., 1973.
9. **Годар Ж.-Л.** Размышления по поводу. – М., 1985.
10. **Побєдоносцева І.Є.** Аудіовізуальний простір (кіно і телебачення) в контексті дихотомії “довіра до фізичної реальності” та “формотворчість”. – // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. – К., 2004. – Вип. 13. – С. 175–180.
11. **Эйзенштейн С.М.** Психологические вопросы искусства: Учеб. пособие. – М., 2002.

This article is devoted to screen culture as a result of development of mass communication. Screen culture (including cinema, TV and video) as a result of culturelogical processes in a postmodern society. Screen culture is a basic part of a professional skills of future specialist in the sphere of cinema and TV art.

УДК 7.01:37.013.42

Г. В. Локарєва

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ТВОРУ МИСТЕЦТВА

Можливості мистецтва як форми духовного освоєння навколишнього світу величезні і їх важко перебільшити. Саме воно відображає всі різновиди суспільної діяльності й пізнання, саме через нього проявляється ставлення людини до світу й самої себе. “Оскільки мистецтво включає в себе, мовби у знятому вигляді, усі форми соціальної діяльності, що відображають власне людське ставлення до дійсності, сфера його впливу на життя дійсно безмежна” [1, 119]. Вплив твору

мистецтва на думки, почуття, взаємини, волю особистості говорить про багатоплановість його функціонування, а звідси, і використання в життєдіяльності людини.

Інформаційний підхід до аналізу мистецтва (М. Афанасьєв, Т. Голіцин, Л. Літвінцева, А. Моль, В. Петров, У. Ріжинашвілі, В. Федотова та ін.) дозволяє розглядати твір як об'єкт, що зберігає в собі різного типу повідомлення, через які передається соціальний досвід людини від покоління до покоління й завдяки якому можна здійснити ретроспекцію в різні минулі епохи.

Інформацію, яка міститься у творі, відносять до соціального виду інформації та детермінують як художню (або естетичну). Оскільки відомості у творі мистецтва подані неоднозначно й багатопланово (є повідомлення пізнавального характеру, передаються емоційні переживання героїв, психічні стани автора, відомості про призначення твору в житті людини), то можна говорити про художньо-естетичну інформацію твору як про інформаційну систему, котра включає різні інформаційні потоки або види інформації. Інакше кажучи, твір мистецтва є художньо-естетичною інформаційною системою, котра містить різні види інформації, які здійснюють на читача, глядача, слухача певний вплив різного характеру – інтелектуальний, емоційний, стимулюючий тощо. Такі широкі можливості дозволяють розглядати художньо-естетичну інформацію твору (ХЕІТ) мистецтва з педагогічних позицій, тобто з позиції використання інформаційного фонду твору в навчально-виховному процесі як дидактичний засіб.

Сприйняття особистістю твору мистецтва, а точніше зміст сприйняття, те що потрапляє в художньо-перцептивне поле індивіда, залежить від багатьох чинників. Такі особистісні характеристики, як світогляд, система особистісних ідеалів (суспільний, моральний, естетичний), ціннісні орієнтири, ставлення до життя в цілому, морально-емоційна сфера (чутливість) характеризують вибірковість сприймання не тільки виду мистецтва й конкретного твору, але того або іншого типу художньо-естетичної інформації цього твору.

Світогляд як загальне розуміння людиною світу, в сукупності різноманітних зв'язків і відносин, суспільства з його суперечностями і закономірностями розвитку, визначає соціально-політичні, філософські, моральні, релігійні, естетичні орієнтації особистості, а виходячи з цього, визначає і вибір твору й сприйняття того або іншого типу інформації в ньому. Люди з релігійним і філософським світоглядом схильні до вибору таких творів, що несуть інформацію про духовний зміст людини, про її призначення на землі, про розуміння нею сутності божественного (пізнавально-інтелектуальна інформація), про сутність добра і зла, про ставлення людини до навколишнього світу й про її поведінку (морально-етична інформація); про внутрішній стан людини, її відчуття, почуття, переживання (емоційно-психологічна інформація).

Повсякденний світогляд припускає вибір творів і прийняття інформації, що має прикладне значення: краса інтер'єру, забезпечення глибокої життєдіяльності, розваги й дозвілля (прагматична інформація), також він пов'язаний з інформацією, спрямованою на підняття тону, поліпшення настрою, гальмування й зняття негативного емоційного стану (емоційно-психологічна, психоенергетична інформація). Безумовно, що люди філософсько-релігійної спрямованості також у певні життєві моменти звертаються до вказаних вище типів інформації й абсолютно не позбавлені інтересу до них. Однак для них такий вибір має ситуативний характер і не є домінуючим.

Особистісні ідеали є свого роду духовною призмою, через яку сприймається й переживається все [2, 375]. Вони також впливають на сприйняття інформаційної системи твору мистецтва. Якщо розглядати ідеал як конкретно-чуттєве уявлення особистості про досконалість, то він служить критерієм відбору твору, обраного слухачем, глядачем, читачем для комунікації і, у той же час, показником спрямованості уваги на певний тип інформації твору, яка сприймається. Безпосередньо естетичний ідеал може розглядатися як “вид естетичного відношення, що є образом належної й бажаної цінності” [1, 97]. Це відношення виявляється насамперед у вибірковості прийняття індивідуально-авторської, морально-етичної, художньої, прагматичної інформації.

Наступним чинником, що обумовлює процес сприйняття твору мистецтва як інформаційної системи, є ціннісні орієнтири особистості. Будучи найважливішими елементами структури особистості, вони визначені її життєвим досвідом, сукупністю всіх переживань [2, 764]. Ціннісні орієнтири диференціюють всі явища життя щодо важливості, значущості, істотності. Тому в сприйнятті прагматичної інформації твору спрацьовує механізм, пов'язаний з мотиваційною сферою, з прагненнями особистості.

Життєвий досвід насичує як свідомість, так і підсвідомість, тому ціннісні орієнтири й визначають спрямованість уваги на сприйняття конкретного типу інформації, необхідного суб'єкту як інтелектуальний або емоційний заряд (пізнавальна, інтелектуальна, емоційна, психоенергетична інформація), як утилітарна потреба (прагматична), як моральна віддушину або психоенергетична розрядка чи зарядка (морально-етична, психоенергетична інформація).

Особливе місце в системі ціннісних орієнтирів займають естетичні цінності, зміст яких визначається (пов'язаний) такими видами цінностей, як краса (прекрасне), піднесене та їх антиподами – потворним, низьким. Вибірковість сприйняття, спрямована певним класом цінностей, орієнтована на художню й естетичну інформацію твору. Сприйняття саме цих типів інформації опосередковано естетичними цінностями, вираженими через естетичні відношення. Вони додають цьому процесу специфічний духовно-почуттєвий характер, тобто сприйняття естетичного і художнього повідомлення стає “безкорисливим”.

Потреба стосовно процесу сприйняття художньої інформаційної системи твору мистецтва має подвійну спрямованість. По-перше, на цей процес впливає система соціально й історично обумовлених особистісних потреб. Матеріальні визначають процес сприйняття мистецтва з точки зору утилітарних позицій і прагматичної інформації, яка приймається реципієнтом на рівні матеріальної цінності або як забезпечення (прикраса) життєвого тла. Духовні є побудниками активного сприйняття всієї художньої системи твору й окремих її типів, що задовольняють ту або іншу духовну потребу через сприйняття безпосередньо пізнавальної, художньої, індивідуально-авторської, морально-етичної інформації.

Характер пізнавальної потреби й визначає приймання того або іншого типу інформації. Наприклад, реципієнт потребує отримати нові для нього відомості про якусь історичну подію, і хоче дізнатися про неї не просто факти, реальні дані, а зануритися в емоційно-психологічну атмосферу події, якою він цікавиться. У цьому випадку найбільш відповідним джерелом, що містить такого роду повідомлення, буде твір мистецтва, що відображає ці події, а конкретно, пізнавальна, емоційна, психологічна інформація, яку він має. Пізнавальна потреба може визначити сприйняття морально-етичної інформації, якщо читачу або глядачу необхідні знання про моральні підвалини, соціальні відносини якогось історичного часу або народу (держави).

Цілісне, в усій своїй повноті, уявлення про мораль та етику певної епохи не дають ніякі правові документи: не звід законів, не моральні кодекси, завіти і т.п. Лише у творі мистецтва відбитий не тільки їхній зміст, але й ставлення людей до етичних норм, що вироблені суспільством, показані форми поведінки ідей, через які виявляються ставлення до них. Потреба в ознайомленні або більш глибокому вивченні особистості художника, композитора, письменника отримує свою реалізацію через сприйняття індивідуально-авторської інформації, у якій відбиті ставлення, погляди, ідеали, оцінки автора, за якими можна скласти індивідуально-психологічний портрет (мається на увазі не один твір, а через творчість у цілому, хоча й один теж може дати певне уявлення). Потреба в пізнанні нових художніх форм і засобів виразності задовольняється при сприйнятті конкретної художньо-естетичної інформації.

Художньо-естетична інформаційна система твору мистецтва виграє в пізнавальному відношенні порівняно з іншими категоріями інформації, тому що тільки мистецтво як сховок відомостей здатне, пропускаючи всі інші види інформації (політичної, економічної, моральної, психологічної й ін.) через художню форму й художній образ, дати можливість найбільш цілісного та повного відображення й рефлексії соціально-історичних подій, життєвих ситуацій, людського ставлення до навколишньої дійсності й ставлення до окремої особистості. При цьому всі види інформації, що пропущені через художній зміст, отримують дещо інший вигляд і стають не просто, скажімо, психологічною інформацією, а

художньо-психологічною, не просто моральною, а художньо-моральною тощо.

Естетична потреба як різновид духовної потреби реалізується через споживання художньої й естетичної інформації твору. Естетична потреба – це те внутрішнє спонукання, що не тільки орієнтує особистість на сприйняття прекрасного, але й через цей художньо-перцептивний процес дає можливість одержувати задоволення, насолоду радисть, захоплення від прекрасного.

Усе це надає процесу сприйняття вказаних вище видів інформації гедоністичний характер. Ця потреба визначає частоту актів сприйняття, зустрічей з конкретним твором. Безумовно, рівень естетичної потреби в кожній людини різний. В одного реципієнта естетична потреба знаходиться на рівні сприйняття подієвого боку твору, тому і приймання художньо-естетичної інформації обмежується сюжетом, конфліктом, фабулою (залежно від специфіки виду мистецтва). В іншого – вона виходить на рівень ідейно-художнього змісту, і тоді сприйняття спрямоване на задум автора й способи його втілення, засоби художньої виразності.

Як і естетична ціннісна орієнтація, естетична потреба визначає безкорисливий характер процесу сприйняття. Сприйняття обумовлюється не матеріальною або вітальною фізіологічною користю, а користю іншого змісту, духовного – це отримання “максимальної радисть” (А. Луначарський). Тут відбуваються взаємообумовлені процеси. Естетична потреба, потреба в прекрасному й піднесеному, спрямовує сприйняття на приймання інформації, що несе ці властивості. А з іншого боку, художньо-естетичне сприйняття, якщо воно розвинуте й знаходиться на високому творчому рівні, формує потребу в перетворенні навколишнього світу “за законами краси”, потребу у внесенні естетично прекрасного в інші види діяльності і, тим самим, потребу наповнити процес і результати діяльності естетичною інформацією. А це говорить про те, що сприйняття художньо-естетичної інформаційної системи творів мистецтва можна направляти, використовувати в навчально-виховному процесі, вирішуючи певні педагогічні завдання.

Одним з таких завдань може бути розвиток умінь і навичок професійного спілкування соціального педагога, тому що потреба в прекрасному задовольняється через потребу в спілкуванні з твором мистецтва, а через нього з іншими суб'єктами. Таким чином, сприйняття забезпечує два рівні спілкування, які за значущістю рівноцінні. На першому рівні відбувається безпосереднє спілкування з твором мистецтва, іде процес сприйняття його художньо-естетичної інформаційної системи, а через твір реципієнт спілкується і з його автором, виконавцем (індивідуально-авторська, художня інформація).

Другий рівень забезпечує міжособистісне спілкування, предметом якого є твори літературного, музичного, образотворчого мистецтва. Характер цього рівня спілкування визначається сприйняттям художньо-

естетичної інформаційної системи твору. Це може бути спілкування суб'єктів на базі обміну вражень про емоційну, художню, естетичну, інтелектуальну й інші типи інформації.

Характерно, що процес спілкування, який розглядається, дозволяє особистості самоствердитися у своїй особі, і в особі своїх товаришів шляхом демонстрації знань про окремих твір або вид мистецтва, умінні виділити його особливості, показати вміння давати художню оцінку окремим типам інформації твору. Представлена форма спілкування будується на сприйнятті твору в посткомунікативному етапі та прояві ставлення до нього. Усе це працює на реалізацію внутрішніх творчих резервів особистості молодого фахівця, допомагає йому побачити цінність інших, що в кінцевому рахунку є професійною якістю соціального педагога, реалізованої в процесі спілкування з клієнтом.

Обмін інформацією між суб'єктами спілкування й безпосередньо сам процес спілкування спрямовані на взаємне збагачення кожної зі сторін спілкування, підвищення загального рівня культури молодих людей. Крім того, вирішується й інше завдання, якщо студент не може самоствердитися в навчальній діяльності (навіть у тому випадку, коли вона є його майбутньою професійною діяльністю) чи в громадській або якійсь іншій.

Спілкування, засобом якого є мистецтво, допомагає йому в цьому, піднімає його рейтинг серед однолітків. Як показує практика, це спілкування обмежене в умовах навчального процесу, а сьогодні в навчальних закладах йому не приділяється належної уваги й у позааудиторний час. Це знижує ефективність формування грамотного, ерудованого, творчого фахівця.

Отже, мистецтво як художня інформаційна система є одним з могутніх, незамінних засобів людського спілкування, заснованого на потребі в передачі різних типів інформації, а також на емоційно-естетичній заразливості. Потреба як чинник визначає спрямованість сприйняття на той або інший вид інформації. Вищерозглянуті пізнавальні, естетичні потреби, потреба в спілкуванні спрямовують і орієнтують сприйняття на соціальні види інформації, закладені у творі: морально-естетичну, індивідуально-авторську, художню, естетичну тощо.

Така потреба, як психофізіологічна, обумовлює сприйняття (прийом) емоційної, психологічної і психоенергетичної інформації. Потреба в емоційному розвантаженні, у переживанні тих станів і відчуттів, котрих людина уникає в житті: страху, жаху, сліз, сум'яття, виявів буйної радості – вона шукає у процесі сприйняття мистецтва (Л. Виготський). Ця потреба отримує задоволення через приймання емоційно-психологічної інформації. Бажання зняти емоційну напругу, пройти через катарсис реалізується через сприйняття психоенергетичної інформації твору.

Потреби налаштовують сприйняття на певного характеру експектації (соціальні очікування). Кожний твір мистецтва детермінований вимогами, нормами виконання, властивими тому виду й напрямку мистецтва, до класу якого він належить. У цьому випадку діє приписуюча

експектація, яка визначає належний характер виконання [3, 456]. Це стосується як змісту, так і форми та засобів художньої виразності. І якщо художник порушує властиві певному виду мистецтва норми, відбувається перекручування художньої інформації, що відбивається на характері сприйняття, а отже, на враженні, емоційному задоволенні очікування й відповідної потреби. Крім того, експектація може бути такою, що передбачає, вона визначає ймовірний характер виконання твору відносно виду й напрямку мистецтва.

За спрямованістю соціальні очікування можуть бути різного характеру і залежно від того, чи очікує глядач, слухач, читач при зустрічі з твором мистецтва відповіді на хвилюючі його моральні питання, сприймається морально-естетична інформація, безумовно, якщо цей тип інформації несе твір, який розглядається.

Чи відбувається виконання очікуваного, чи знаходить реципієнт відповіді на бажані питання, залежить як від змісту морально-естетичної інформації, так і від особистісних характеристик тієї людини, яка сприймає: її освіченості, поглядів, потреб, ціннісних орієнтирів, життєвого й художньо-естетичного досвіду. Ці ж характеристики відіграють роль і в задоволенні інших очікувань, так, наприклад, в очікуванні нового в пізнанні життя, адже мистецтво дає можливість людині пізнати навколишній світ з того боку, з котрого неможливо пізнати жодним іншим способом.

Надбання очікуваного, нового здійснюється через сприйняття всіх типів інформації художньо-естетичної інформаційної системи твору. І насамперед здійснюється те, чого чекає від художнього твору споживач – емоційно-естетичний вплив, тобто отримання естетичної радості, насолоди, надбання приємних вражень здійснення підняття з глибин душі почуттів і емоцій, яких не викликають інші явища навколишньої дійсності, але бажання реципієнта пережити їх велике.

Очікування задоволення цих бажань визначає сприйняття інформацій, що працюють на те, щоб викликати почуття, емоції, відчуття, стани. У цьому випадку, це – художньо-естетичний, емоційно-естетичний типи інформації. Сприйняття індивідуально-авторської інформації визначається бажанням отримати уявлення про те, з якого боку в цьому творі відкриється сам художник як творець і автор, як особистість і людина.

Таким чином, експектації виконують векторну функцію сприйняття в процесі прийому художньо-естетичної інформаційної системи твору мистецтва.

Попередньою умовою, вихідним моментом процесу сприйняття людиною навколишньої дійсності в цілому і творів мистецтва зокрема є також соціальний досвід, зміст якого включає як суспільно накопичені знання й уміння, привласнені індивідом, так і його особисті напрацювання. Ступінь оволодіння суспільним досвідом у конкретній галузі життєдіяльності людини та її особистісні внески (пошуки, спроби,

помилки, отримані результати) у сукупності впливають на характер і спрямованість сприйняття. Досвід – це почуттєво-емпіричне пізнання світу, тому в його основі лежить практика. Процес сприйняття твору мистецтва як художньої інформаційної системи у свою чергу базується на соціальному досвіді, що складає слухову й зорову практику, практику мовної комунікації й практику відчуження.

Слухова й зорова практика індивіда – це той фундамент, на якому базується весь процес сприйняття мистецтва, включаючи взаємодію відчуттів, психофізіологічних і художньо-естетичних механізмів сприйняття твору. Обмеженість, недостатність цієї практики, а в деяких випадках її відсутність (щодо окремих видів мистецтва і напрямків) призводить до стійкої несформованості сприйняття як окремих творів у цілому (скажімо, оперної музики), так і певних типів інформації цього твору. На результат сприйняття ХЕІС твору впливають як часовий (кількісна характеристика), так і змістовний (якісна характеристика) компоненти зорової й слухової практики.

Часовий компонент визначається тривалістю взаємодії контакту індивіда з твором, що виражається в сукупності ситуативного акту сприйняття й сумарного часу зустрічей людини з творами мистецтва протягом її життєвого шляху, що, власне, і складає один з елементів соціального досвіду. Ситуативний акт припускає безпосередній контакт з твором мистецтва, що й визначає процес сприйняття, котрий складається з трьох фаз: передкомунікативної, комунікативної, посткомунікативної [4].

Кожний ситуативний акт у сукупності з іншими і складає сумарний час процесу сприйняття, і, безумовно, кількість переростає в якість. Прикладом може служити нарис Ю. Юзовського “По Волзі-ріці”, у якому жінка (Наталя Сергіївна) говорила про те, як їй хотілося відчувати й розуміти музику “як інші”. Її багатократні відвідування, здавалося, не приносили успіху, і вже в момент розпачу вона раптом почула, як “щось немов торкнулося її, наче потаємні двері тихенько відкрилися, а в грудях стислося, боїться поворухнутися, як би не зникло це диво... Усе в цей вечір розуміла як є... І додому, коли йшла, думала: Боже мій, яке щастя, адже щастя...”. Безумовно, змістовний компонент слухової й зорової практики залежить від того, які твори вибирає індивід, їхній художньо-пізнавальний, емоційно-естетичний рівень: чи є ця практика багатобічною, чи охоплює вона різні види й жанри мистецтва або обмежується одним яким-небудь видом мистецтва чи напрямом (захоплення тільки фольклором або шлягерною, поп-, рок-музикою і т.п.).

Такі переваги звужують досвід глядача і слухача щодо сприйняття пізнавальної, інтелектуальної, емоційної й художньо-естетичної інформації. Збагачення слухового та зорового досвіду індивіда за рахунок збільшення кількісного й якісного компонентів забезпечується як стихійно, так і цілеспрямовано.

Цілеспрямоване збагачення розглянутого виду практики може вирішувати два завдання: поглиблення загальнокультурного, художньо-

естетичного тезауруса особистості та організація сприйняття різних видів інформації твору мистецтва, з метою вирішення виховно-дидактичних завдань.

Для повноцінного сприйняття індивідом усієї художньо-естетичної інформаційної системи твору необхідна розвинута чуттєво-емоційна сфера, тому практика відчуження є мов би наступним елементом в оволодінні досвіду сприйняття мистецтва. Слухова й зорова практика дають можливість для формування й розвитку емоційно-почуттєвого осягнення людської дійсності. Мистецтво є найбільш унікальним засобом відображення, збереження й передачі цього феномену. Зміст цього явища відбито в емоційній, психологічній, психоенергетичній інформації твору.

Уміння сприймати ці типи інформації знаходиться в прямій залежності від практики відчуження, у процесі якої людина вчиться переживати (і переживає) почуття, емоції, психологічні стани, передані автором твору через художні образи героїв, персонажів твору, через свій особистий емоційний стан, відбитий у змісті його творчості. У цьому випадку відбуваються наче два взаємспрямовані процеси. З одного боку, емоційна й психологічна інформація, що несе твір, впливає на слухача, читача, глядача, а з іншого – людина, яка сприймає ці типи інформації, сама переживає певного характеру почуття й емоції, що можуть бути адекватними або неадекватними, а в деяких випадках амбівалентними.

Виникнення, пробудження почуттів у слухача, глядача, читача пов'язано з психоенергетичною інформацією, що несе твір. У цьому випадку практика чуттєвості і спрямована на розвиток здатності емоційних переживань, через сприйняття цього типу інформації. У сукупності емоційна, психологічна і психоенергетична інформації під час практики їхнього сприйняття й формують співпереживання і співтворчість, які Н. Бучило визначає як “акти, сполучені один з одним і невід’ємні від естетичної й інтелектуальної насолоди, пізнання й самопізнання” [5, 52], що ще раз підтверджує тезу про тісний взаємозв’язок типів інформації, закладених у творі мистецтва: інтелектуальної й психологічної, емоційної й естетичної тощо.

Співтворчість при сприйнятті мистецтва – художньо-естетичний акт, співпереживання при сприйнятті мистецтва – емоційно-естетичний, психоенергетичний акт. Здатність до співпереживання при сприйнятті твору здійснюється з позиції реального ставлення до навколишнього. Сила і характер співпереживання знаходяться в прямій залежності від світогляду, оцінок, потреб, ціннісних орієнтирів, що, власне, і складає соціальну сутність особистості. У той же час, у процесі стійкої практики сприйняття мистецтва в цілому і позначених вище типів інформації, що визначають зміст і глибину співпереживання, зокрема відбувається вплив ХЕІС твору на свідомість особистості й у свою чергу на емоційно-почуттєву сферу, тобто співпереживання. Крім того, практика відчуження сприяє формуванню суспільного начала, розвитку почуття жалю, співчуття, формуванню бачення значущості людини, її призначення,

здатності диференціювати добро і зло, і все, що складає моральну основу особистості.

В особистісному плані практика відчування визначає здатність, усвідомлюючи світ за допомогою мистецтва, бачити себе очима іншої людини – героя твору, автора (емоційна, психологічна, індивідуально-авторська інформація), сприяє розвитку рефлексії. Ототожнення себе з іншими, зіставлення й оцінка своїх переживань, емоційно-психологічних станів, спостереження за цими процесами в динаміці сприйняття художньо-естетичної інформаційної системи твору лежить в основі моральної дії, а далі і вчинку, визначає моральну основу професійного спілкування соціального педагога.

Знову ж, практика відчування здійснює катарсично-перетворюючий вплив емоційної і психоенергетичної інформації на слухача, читача, глядача, допомагає звільнитися від гнітючих станів, від станів, що викликають дискомфорт, занепокоєння, незадоволеність, що порушує життєдіяльність людини, її реалізацію в професійній діяльності. Виходячи з цього, вважаємо, що соціальна значущість цього феномену величезна. Розглянута практика відчування в повноті й результативності може бути здійснена тільки в цілеспрямованому й організованому процесі.

І третім моментом у соціальному досвіді як передумови сприйняття художньо-естетичної інформаційної системи твору мистецтва є практика мовної комунікації, що, базуючись на досвіді минулих вражень, стереотипності масової свідомості, обумовлює різні рівні перцептивного процесу ХЕІС твору, а отже, і розуміння.

Через мовну комунікацію відбувається осмислення й зовнішнє відтворення внутрішніх процесів, що відбуваються в динаміці сприйняття приймачем інформації твору. Без цього явища не можливо ні уявити, ні оцінити, ні тим більше вплинути на структурні компоненти, характеристики особистості. Вербалізація внутрішнього стану реципієнта в процесі спілкування, його розуміння й осмислення типів інформації, що ним сприймаються, є наче проявом тієї внутрішньої роботи, що відбувається в комунікативній або посткомунікативній фазах сприйняття мистецтва.

Мовна комунікація є двоякою. Перший план – це внутрішня мовна комунікація, що здійснюється у формі внутрішнього діалогу. Індивід наче проговорює те, що відчуває і внутрішньо осмислює, відбувається діалог між “я” і “Я”. Це та робота, що готує ґрунт для виходу продукту внутрішньої мовної комунікації на другий план – зовнішню мовну комунікацію. Тут відбувається легалізація напрацьованого, здійсненого в першому плані, і для суб’єктів комунікації представляється зміст внутрішньої роботи. Багатство цього змісту, якісні й кількісні характеристики залежать від багатьох чинників, одним з яких є тезаурус, тобто запас знань, що дозволяє особистості сприймати різні типи інформації в ХЕТС твору.

Приймання кожного з типів інформації знаходиться в тісній і прямій залежності від загальнокультурного й художнього запасу знань. І особливо це стосується художньо-естетичної інформації, тому що без спеціальних знань сприйняття певного типу інформації неможливе. У той же час, прийняття пізнавальної, психологічної, інтелектуальної, морально-естетичної, особистісно-авторської інформації сприяє збагаченню тезауруса особистості. Відбувається процес з двома взаємообумовленими сторонами: сприйняття визначається тезаурусом особистості, а тезаурус поповнюється в процесі сприйняття інформаційної системи твору.

Таким чином, освіченість особистості, її запас знань є однією з домінуючих соціальних передумов процесу сприйняття твору мистецтва як інформаційної системи, а виходячи з цього, розвиток умінь сприйняття (прийому) різних типів інформації, закладених у ньому. Використання ХЕІС твору як дидактичного засобу дає можливість поглибленого осягнення тих або інших соціально-психологічних явищ життєдіяльності людини: пізнавальна інформація твору, подібно науці, відбиває навколишній світ; морально-етична, естетична – беруть участь у створенні цінностей, їх переоцінці; психологічна, індивідуально-авторська – забезпечують спілкування на різних рівнях; морально-естетична, емоційна, художня – здійснюють виховно-розвивальний вплив на особистість; прагматична – прикрашає життя людини, заповнює дозвілля, приносить радість, задоволення, насолоду тощо.

Література

1. **Эстетика:** Словарь / Под общ. ред. А.А.Беляева. – М., 1989.
2. **Философский** энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф.Ильичев, Н.П.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М., 1983.
3. **Краткий** психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошенко. – 2-е изд. – Ростов-н/Д., 1998.
4. **Коган Я.М.** Отождествление и его роль в художественном творчестве: Вопросы теории и практики психоанализа. – Одесса, 1926.
5. **Бучило Н.Ф.** Художественное восприятие. – М., 1989.

The article deals with the social and pedagogical conditions of the perception of artistic and aesthetic informational system of artistic piecework. The author uses the informational approach to the analysis of art that allows examining an artistic piecework as artistic and aesthetic informational system that influences differently on the recipient – intellectually, emotionally, stimulating etc. The author analyzes the possibilities of usage of artistic and aesthetic informational fund as a didactic mean that helps more profound understanding of the personal social and psychological events.

Т. В. Мала

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Художник-педагог – ключова фігура, яка визначає стан художньо-педагогічної освіти та культури сучасної України, а художньо-графічні факультети – це потужна єдина система, яка може й повинна стати головною ланкою в професійній підготовці майбутнього вчителя, у розвитку його культури, спектра інтересів, естетичної освіти та виховання. Від того, яким буде сучасний художник-педагог, як він здійснюватиме свою діяльність згідно з вимогами соціуму, багато в чому залежить рівень освіченості, вихованості та духовної культури школяра.

Чуттєве виховання людини є фундаментом для її розумового розвитку. Спираючись на думки відомих психологів і педагогів (Л. Виготського, А. Іліаді, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.), ми можемо констатувати, що, на жаль, ця специфіка духовного життя людини часто не враховується, а акцентується увага більше на розумовому її вихованні.

Драматизм ситуації, яка склалася, полягає в емоційній бідності більшої частини нашої молоді, у її штучній ізольованості від справжньої духовності народу. Тому саме зараз необхідно звернути особливу увагу забезпеченню гармоній між логічним і емоційним вихованням молоді, а без мистецтва та культури це неможливо. Треба ясно розуміти, що невимогливість у задоволенні естетичних запитів може завдати велику шкоду духовному розвитку людини і, перетворюючись у масове явище, стати гальмом подальшого розвитку всієї культури України. В естетичному вихованні на першому місці повинно стояти багатогранне ознайомлення з мистецтвом.

Програми художньо-графічних факультетів повинні бути побудовані так, щоб ознайомлення з образотворчим мистецтвом було не самоціллю, а засобом виховання. Адже головне – уміння відчувати мистецтво. Недооцінка його ролі у виховному процесі може призвести до дефектів інтелектуального, морального та духовного розвитку особистості учня.

У суспільстві складається суперечлива ситуація, коли в людей старшого покоління спостерігається підвищена зацікавленість до історії, мистецтва та культури своєї країни й абсолютне ігнорування з боку підростаючого покоління будь-яких процесів у культурному житті міста, області, регіону, країни.

Саме суспільство повинно створити традиції гуманітарного виховання, яке відкриває людству можливість стати спадкоємцем усього багатства культури країни. Для цього, на наш погляд, необхідно вирішити

три непрості проблеми: перша – якість підготовки художника-педагога (школа – ВНЗ), друга – матеріальне забезпечення і статус художника-педагога, третя – ефективна державна фінансова підтримка національної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми художньо-педагогічної освіти є предметом пильної уваги педагогічної науки останнього десятиліття. Зокрема, досить глибоко досліджена проблема розвитку творчої індивідуальності педагога в процесі його підготовки до викладання образотворчого й декоративно-ужиткового мистецтва (графіки, живопису, скульптури, дизайну, кераміки тощо) у працях таких науковців, як Н. Побірченко, А. Максяшин, О. Сокольнікова, В. Орлов, Т. Десятов, А. Кузьмінська, Н. Родіюк та ін.

Проте, у цих наукових дослідженнях не приділяється достатньої уваги проблемі цілісної підготовки художника-педагога на етапах: дошкільного закладу освіти, загальноосвітньої школи, середньоспеціального та вищого навчального закладів. Крім того, вчені приділяють мало уваги тому факту, що художник-педагог повинен однаковою мірою інтегрувати у своїй особі дві спеціальності, бути фахівцем широкого профілю.

Доречно зазначити, що заняття образотворчим мистецтвом з точки зору психології зменшують відчуття перевантаження. Але коли ми говоримо, що в школі зараз є образотворче мистецтво, ми обманюємо себе. Приблизно для вісімдесяти відсотків дітей пізнання мистецтва залишається невідомим (тільки півтора відсотка школярів займаються в художніх школах, студіях і гуртках з образотворчого мистецтва). А практика свідчить, що діти, які закінчили школи мистецтв, в емоційному й моральному аспектах знаходяться набагато вище, ніж ті, які мали оцінки “відмінно” в школі.

Заняття малюванням у школах на практиці зводиться до здійснення дуже вузьких завдань: не стільки прищепити любов до образотворчого мистецтва, розвинути художнє мислення, скільки просто навчити грамоти перспективного й об’ємного малюнка. Таке звуження завдань убиває зацікавленість і радість творчості. Проте, саме за шкільною партою складається ставлення дитини до життя. Після школи йде вже вдосконалення або, на жаль, переробка. В. Сухомлинський відмічав, що першочергове завдання школи полягає у відкритті в кожній людині митця, спрямувати її на шлях самобутньо-творчої, інтелектуально повнокровної праці. “Розпізнати, виявити, розкрити, випестувати в кожному учневі його неповторно-індивідуальний талант – означає підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності” [1, 102].

У старших класах, тобто саме тоді, коли мистецтво більш за все потрібне молоді для формування світогляду, особистості, викладання образотворчого мистецтва взагалі не передбачено програмою. І виходять з середньої школи молоді люди, по-справжньому навіть не доторкнутись до великого мистецтва. Адже вони підуть у інститути, академії, у тому

числі й на художньо-графічні факультети педагогічних ВНЗ. Але чи може бути хорошим вихователем педагог, який не розуміє, не відчуває живопису. І все більш нові покоління вчителів образотворчого мистецтва з обмеженим культурним світоглядом приходять у школи, на інститутські кафедри. Вони непомітно, самі того не усвідомлюючи і не бажаючи, обкрадають дітей. Може учень, який тужливо малює глечик і не розуміє, навіщо він йому потрібен, не менш талановитий, ніж досвідчений художник-живописець. С. Рубінштейн зазначав: “Для того, щоб учень посправжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, які перед ним ставляться в ході навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але і внутрішньо прийняті ним” [2, 604].

Сучасній школі потрібен учитель-художник, який повинен бути пропагандистом художніх знань, володіти широким загальнокультурним і художнім світоглядом, високою естетичною культурою.

Таким чином, метою нашого дослідження є аналіз актуальних проблем художньо-педагогічної освіти та виявлення шляхів їх вирішення.

Важливо відмітити, що духовний бік життя людини був предметом великої уваги мислителів минулого в науково-теоретичних ученнях. І цілком закономірно, що разом з цією метою, пов'язаною з утіленням ідеалу різнобічно розвинутої особистості, у нерозривній єдності розглядалося питання про практичні засоби впливу на духовні властивості людини, де першочергове значення належало естетичним засобам. Свого часу Д. Дідро наголошував, що країна, у якій навчали б малювати так само, як і вчать читати та писати, перевершила б скоріш за все решту країн у всіх мистецтвах, науках і майстерності.

Прикладом тому може бути Японія. У початковій і середній японських школах на предмет “Образотворче мистецтво” передбачається по дві години на тиждень. У середній школі передбачено доведення цих годин до шести на тиждень. Основою викладання образотворчого мистецтва є не грамота перспективного та об'ємного малювання, а грамота колористична. У Японії навіть існує обов'язкова кольорова система на 240 кольорів (уміння вибудовувати, розрізняти та зіставляти кольори), яку всі школярі зобов'язані знати. У сьомому класі здатності розпізнавати кольори мають бути доведені в дитини до цього рівня.

В університетах студентам нашої країни доводиться опановувати основи образотворчої грамоти, починаючи з елементарного. Адже це з великим успіхом можна було б зробити у шкільні роки. Тоді на художньо-графічних факультетах студенти могли б іти далі, відкривати для себе нові глибини мистецтва та культури. Крім того, чи прийдуть до художньо-графічних факультетів ті, у кого з дитинства не прищеплена любов до мистецтва та бажання пізнати його.

Навчання (знання основ) і творчість – два нероздільні процеси у формуванні особистості художника-педагога. Д. Кандинський підкреслював: “У навчанні майбутнього художника треба звернути увагу на дві одночасно здійснювані роботи: по-перше, на школу, яка дає

навчання, а по-друге, на виховання художника, на розвиток творчих сил учня у зв'язку з його творчими здібностями” [3, 25].

Але художньо-графічні факультети відстали від часу та втратили авторитет навіть у самих студентів. Тому, що досі ставлення до студента на художньо-графічних факультетах не як до особистості, а як до вихованця. І реформування вищої художньо-педагогічної освіти все чіткіше розкриває традиційність типового українського підходу в підготовці художника-педагога: розділення “цілісного освітнього процесу на головний (навчальний) і другорядний (виховальний)”. Проте А. Луначарський казав: “Навчання нерозривно пов’язане з вихованням. Завдання навчання й завдання виховання об’єднуються одним загальним словом “освіта” [4, 443].

Можна висвітлити ще низку проблем. Існує невибагливість загальноосвітньої школи до досягнень дошкільної художньої педагогіки. У свою чергу, середньоспеціальні та вищі навчальні заклади висувають особливі вимоги до загальноосвітньої школи. У підсумку створюється важка ситуація, коли вимоги ВНЗ до абітурієнтів виявляються такими високими, що без довузівської підготовки чи репетиторства шлях у вищій навчальній заклад для них зачинений.

Останнім часом викликає занепокоєння й незадовільна якість підготовки художника-педагога у ВНЗ. Не таємниця, що в університетах залишаються працювати не завжди талановиті та здібні випускники. Це пов’язано з тим, що адміністрація бореться за “статус ВНЗ”, деканати за “підготовку фахівця”, кафедри за “навчальний процес”, а здійсненню цих грандіозних планів заважають студенти, яким нема кому показати сувору правду життя, завуальовану в навчальних курсах, навчити мислити. А навчити мислити, це означає – навчити самостійно відкривати відомі істини, сумніватись у “абсолюті” того чи іншого знання й розвитку здатності альтернативно мислити, через сумніви йти до істини.

Проте, сучасна система навчання побудована таким чином, що студенти є пасивними споживачами, а не винахідниками знань. А кафедри й деканати (завантажені все більше зростаючою кількістю різноманітної документації) змушені займатись не навчанням, а спостерігати лише за оцінками своїх вихованців і вчасно доповідати адміністрації ВНЗ про “високі результати”.

Запрошені для роботи на художньо-графічні факультети професійні художники теж мало що можуть змінити. Не всі, по-перше, талановиті педагогічними здібностями, по-друге, не всі володіють достатньо широкою культурою, щоб говорити про мистецтво у всьому обсязі, а не тільки про свою художню творчість. Розвиваючи цю думку, Н. Ростовцев стверджував: “Багатьом художникам здається, що для успішної педагогічної роботи цілком достатньо добре знати свій предмет і бути майстром своєї справи, а решта, як кажуть, докладеться саме собою. Проте історія, життя та практика доводять, що на справді це не так. Блискуча майстерність художника може зіграти не позитивну, а іноді й

негативну роль. Ніяка майстерність його не врятує; учню потрібні знання, пояснення та роз'яснення, а не демонстрація власних здібностей педагога та його вмінь” [5, 6–7].

На наш погляд, на художньо-графічних факультетах (ураховуючи їхню специфіку) необхідно поміняти звичну схему навчання: “викладач – студент”. Повинна бути схема: “учитель – учень”. Адже, якщо студент навчається у ВНЗ, то учень – той, хто навчається певних речей у певної людини (зокрема в художника-педагога). Тобто вчитель повинен володіти більшими пізнаннями в науках (бути педагогом, художником, теоретиком і практиком у одній особі) і мати учнів. Учень повинен стати послідовником учіння художника-педагога і має бути вартим учнем свого вчителя. У зв'язку з цим ми пропонуємо підвищити вимоги до рівня знань викладача спецдисциплін і, відповідно, скоротити кількість учнів-студентів у навчальних групах до мінімуму.

Професія художника-педагога вимагає від людини, яка присвятила їй життя, постійної творчості, безперервної роботи думки, великої душевної щедрості, любові до дітей, безмежній вірності справі. Художник-педагог повинен бути одночасно і методистом, і вихователем, і психологом, і мистецтвознавцем.

Найголовніше – поставити художника-педагога в такі умови, щоб він, продовжуючи свою педагогічну діяльність, не втратив зв'язок з художнім світом. Твердження про те, що вчитель образотворчого мистецтва сам може не бути творчою особистістю – глибока омана. Педагогічна діяльність учителя має свою структуру, яка визначається специфікою художньої освіти, але підпорядкована загальним закономірностям теорії діяльності. Специфіка художньо-педагогічної діяльності складається з того, що вона вирішує педагогічні завдання засобами образотворчого мистецтва. Тільки художник-педагог, який володіє теоретичними знаннями та образотворчими засобами, володіє розвинутим почуттям краси, кольору, світла, лінії, конструкції, може передати дітям здатність сприймати й цінити ці якості.

Новою проблемою, яка знайшла активне відображення в сучасній соціології мистецтва, є функціонування та розвиток художніх творів в умовах ринку. Різне зниження державних дотацій художнім музеям, незадовільна життєздатність творчих інститутів, їх рівень технічного та професійного розвитку породили твори масового попиту. Звідси й різноманітні механізми “розкрутки” живописців як необхідна ланка існування образотворчого мистецтва в умовах ринку.

Ніколи раніше мистецтво не було предметом таких відвертих, ринкових спекуляцій, ніяк не пов'язаних ні із зацікавленістю, ні з любов'ю до мистецтва.

Небезпеку також являє так звана “масова культура” в образотворчому мистецтві. “Масова культура” створюється не так природно і вільно, як, наприклад, створювалась народна культура. “Високе мистецтво для народу”, яке формує ідеали масової культури, створюється

зокрема, цілеспрямовано діючими так званими картинними галереями (приватними магазинами), які витрачають на це великі кошти. Але метою тут є, на жаль, не справжня культура.

Масова культура – це “культура” споживача, яка стала ідеалом. Через мережу телебачення, радіо, кіно, журналів і газет – через усі сучасні засоби масової інформації ідеали й образи цієї культури представляються щоденно для людей і наполегливо формують уявлення. Причому, уявлення й образи масової культури формуються усвідомлено як замовлення, і формуються, втілюються в предметах мистецтва.

Масова культура відповідає смакам і запитам більшості людей і складає підвалини моралі, у яких вищою цінністю й метою виступає особистий успіх, який виправдовує будь-які засоби та шляхи до нього.

Рівень і якість масової культури, як правило, є низьким і, як виняток, посереднім. Її створюють професіонали, які виступають не стільки як художники, скільки як ремісники, випускники художньо-графічних факультетів, самодіяльні художники й велетенська (основна) маса людей, яка ніякого відношення до образотворчого мистецтва ніколи не мала і не має, але дуже бажає заробити на цьому гроші. Їх “витвори” часто називають “кітчем”, під яким розуміється яскрава, але без смаку зроблена масова продукція. Ці безглузді, безграмотні та примітивні “витвори” користуються попитом у публіки з таким само примітивним духовним світом. Праця багатьох поколінь геніїв і простих її працівників не принесла плодів для людей, приречених на бідність у своєму світосприйнятті.

Турбує й рівень культури самих учителів. Тому, що саме вони стали писати про “профанів” і дилетантів у мистецтві статті та книжки, схвалювати їх творчі зусилля. Основним завданням дилетантів стає оволодіння технікою. Вони самовдоволено шліфують площину полотна, добиваючись абсолютно гладенької поверхні, тому що в їхньому уявленні (на жаль, це дуже розповсюджене переконання) відсутність мазків, горбистості та будь-яких слідів пензля символізує велику майстерність художника. Ми іноді забуваємо про різницю між освітою та культурою. Як часто в житті нам зустрічаються некультурні, примітивні люди з вищою освітою, і, навпаки, – люди без вищої освіти, але яким притаманна набагато більше висока культура.

У кожне століття відбуваються певні зрушення в людській свідомості, міняються не тільки економічні та соціальні умови життя, а й розкривається розуміння естетичних категорій прекрасного і потворного, краси, добра і зла. На сучасному етапі розвитку художньо-педагогічної освіти відбувся великий розрив між вихованням і навчанням, і тільки образотворче мистецтво залишається єдиним і вкрай необхідним засобом виховання людини. Виразність і правда мистецтва не завжди вкладаються в межі академічних канонів. Правда життя та правда мистецтва не завжди збігаються, хоча мистецтво й висловлює правду життя у своїй специфічній формі.

Мистецтво – це особлива мова, вироблена та розвинута людством за тисячоліття свого існування. І як будь-яка мова, вона створена для передачі думок і почуттів, для передачі людського досвіду, який неможливо передати ніяким іншим шляхом. Мовою образів можна сказати те, що недоступно мові наукових формул і логічних доказів. Мистецтво, завдяки своїй специфіці, полягає в наочно-образному відображенні дійсності, слугує ефективнішим засобом розумового, морального, естетичного, трудового та фізичного виховання, засобом формування світогляду та ідейних переконань.

На думку Л. Виготського, “...мистецтво з найдавніших часів розглядалося як частина і як засіб виховання, тобто відомої послідовної зміни нашої поведінки та нашого організму. ...Усе прикладне значення мистецтва в кінцевому підсумку підходить до його виховної дії, і всі автори, які бачать спорідненість між педагогікою та мистецтвом, одержують неочікуване підтвердження своїм думкам з боку психологічного аналізу” [6, 287].

Мистецтво завжди виконує соціальне замовлення. Мистецтву заміни немає. Мистецтво народжується як діалог. Діалог художника та глядача. Глядач і мистецтво ніби взаємно створюють одне одного, взаємно розвивають одне одного. Художник писав картину. Це його біль, радість, хвилювання, мрія, надія.

Художник, який замкнувся в собі, не може створити витвір великого справжнього мистецтва, якою б майстерністю він не володів, який би не мав талант. Дуже важливо, щоб заряд енергії народу, вкладений через художника в його твори, повернувся до людей, збагатив його духовний світ, підняв на нову сходинку його розуміння самого себе, краси й безладу навколишнього світу. Народ – глядач і художник – мистець – дві складові єдиного й нерозривного організму, який створює культуру суспільства.

Ще однією проблемою художньо-педагогічної освіти є проблема взаємодії інформаційної й традиційної культури. Нова інформаційна культура повинна стати надбанням усіх тих, кого навчають. Засвоєння технічної бази цієї культури повинно починатись не в стінах художньо-графічного факультету, а набагато раніше – у дуже ранньому дитинстві. Сьогодні художник-педагог без комп'ютера та інших інформаційних засобів може бути оцінений як неповноцінно розвинута особистість. Але інформаційна культура не повинна витіснити традиційну, століттями відпрацьовану культуру системи художньо-педагогічної освіти.

Розвиваючись на базі всього історичного досвіду людства, теорія художньо-педагогічної освіти разом з тим вирішує нові завдання, які створені новою соціально-культурною ситуацією та суспільними вимогами до художника-педагога. Тому ми вважаємо, що з часом ми прийдемо до нової системи художньо-педагогічної освіти, яка буде ґрунтуватись на принципово новій загальнотеоретичній базі (єдності

знань, емоцій і віри), на новій духовності, до якої вже йдуть і вчені, і художники, і педагоги, і великі віровчителі сучасності.

Від того, яким буде сучасний художник-педагог, як він здійснюватиме свою діяльність згідно з вимогами соціуму, багато в чому залежить рівень освіченості, вихованості та духовної культури школяра, а зрештою і всієї нації. Тому велике значення має якість підготовки художника-педагога. Вона потребує єдності навчання й виховання, безперервного індивідуально орієнтованого, цілісного підходу до навчання майбутніх фахівців.

Цілісний підхід виключає розрив між такими етапами освіти: дошкільного закладу, загальноосвітньої школи, середньоспеціального та вищого навчального закладів і створює їх взаємозв'язок і поступовість. Ураховуючи те, що художник-педагог має інтегрувати у своїй особі водночас дві спеціальності, необхідно в навчальний процес включити інтегровану міждисциплінарну підготовку майбутніх фахівців, які, продовжуючи свою педагогічну майстерність, розвивалися б як митці. Підготовлені таким чином фахівці зможуть передати дітям здатність сприймати, любити і створювати справжнє мистецтво, від якого залежить стан художньої культури України.

Література

1. **Сухомлинский В.А.** Избр. произведения: В 5 т. – Т. 5. – К., 1980.
2. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. – М., 1956.
3. **Пособие по рисованию /** Под общ. ред. Д.Н.Кардовского, В.Н.Яковлева, К.Н.Корнилова. – М.–Л., 1938.
4. **Луначарский А.В.** О народном образовании. – М., 1958.
5. **Ростовцев Н.Н.** Очерки по истории методов преподавания рисунку. – М., 1983.
6. **Выготский Л.С.** Психология искусства. – Мн., 1998.

The article covers important issues on artistic-pedagogic education. They concern the training quality of the artist-teacher who for the most part is whether a teacher only and weak in art, or a good artist but unskilled in pedagogics. When training the future experts it is necessary to take into account that in the person of the artist-teacher both specialties are integrated. What is essential is to set such conditions for the students that they continue the educational work and would not lose touch with the world of art. None else but a teacher-artist, who is theory-heelled and possesses depictive skills with an advanced sense of the beautiful, can teach children a capability to perceive, love and create art.

К. Г. Мельченко

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ НАД ХУДОЖНІМ ОБРАЗОМ

Серед актуальних проблем сучасної освіти особливе місце займає професійна підготовка майбутнього вчителя музики. У педагогічній освіті ведеться пошук шляхів підвищення якості професійної, мистецької підготовки фахівців. Аналіз стану навчального процесу свідчить про необхідність пошуків нових форм і технологій мистецької освіти.

Проблемами розвитку художньої освіти та естетичного виховання в Україні займалися такі науковці, як О. П. Рудницька, О. П. Щолокова, Г. М. Падалка, С. І. Науменко. Аналіз літератури свідчить, що недостатньо дослідженою залишається проблема створення художнього образу в процесі музично-сценічної діяльності на прикладі дитячої опери.

Метою нашого дослідження було виявлення шляхів створення в навчальному процесі належних умов для набуття студентами досвіду музично-сценічної діяльності (на прикладі постановки дитячої опери), а також творчого самовираження й саморозвитку.

Наші спостереження засвідчують про поширення таких форм проведення навчальних занять, де студенти безпосередньо можуть упевнитись у тому, з чим вони зіткнуться в майбутньому як фахівці.

Отже, необхідність використання музично-сценічної діяльності, а саме постановка дитячої опери, у навчальному процесі зумовлюється, з одного боку, можливістю реалізувати професійні вміння, знання з вокально-хорового циклу, виконавської майстерності, предметів теоретичного циклу, а з іншого – можливості самовираження й саморозвитку студента як майбутнього вчителя музики.

На сьогодні, як зазначає О. Якупов, “потрібний не лише гарний вчитель з предмета “Музика” і підготовлений навіть з найкращою “системою”, але й освічений фахівець, який може провести музично-освітню й виховну роботу з учнями й підлітками за різними формами” [1, 159].

Виходячи з цього, стає зрозумілою актуальність оперної діяльності в навчальному процесі. Музично-сценічну діяльність ми досліджували як один з креативних методів навчання, орієнтований на створення студентами власного освітнього продукту у вигляді художнього образу, якому сприяє музичне дивергентне мислення. Оперну діяльність у навчальному процесі ми розглядаємо як сучасну технологію музично-мистецької освіти, яка висуває перед педагогом-музикантом такі завдання:

- навчити студентів визначати рівень свого професійного розвитку;
- навчити знаходити музичні ціннісні орієнтири, ідеали, до яких треба піднятися в індивідуальному професійному розвитку;

- навчити знаходити джерела вдосконалення професійних знань, умінь та навичок;
- навчити знаходити шляхи творчого самовираження й самовдосконалення.

Безпосереднє завдання цієї статті полягає в тому, щоб розкрити процес створення художнього образу студентами в процесі музично-сценічної діяльності, а саме опери.

Виховання й навчання студентів засобами музичного театрального мистецтва успішно практикувалось в стінах Києво-Могилянської академії. Виходячи з положення К. Д. Ушинського про педагогіку як мистецтво, науковці розглядають педагогічну діяльність як мистецтво одного актора, який є автором і режисером. А. С. Макаренко доводив у своїй педагогічній діяльності використання різноманітних нюансів свого голосу, міміки, жестів. К. С. Станіславський досліджував специфіку оперного театру через сценічну дію, сутність акторської творчості, близької до педагогічної.

Як відомо, пізнання – процес двосторонній. Починається він з чуттєвого сприйняття фактів дійсності. Після їх накопичення з'являється інший – процес їх внутрішнього осмислення, аналізу, узагальнення.

Процес пізнання в опері починається зі знайомства з героями, далі відбувається процес осмислення музичних характеристик персонажів, який включає в себе проникнення у вокальні інтонації, чуття ладо-гармонічного оточення, розвиток драматургії, міміки, жестів, взаємин між дійовими особами. Мозок митця намагається побачити внутрішні зв'язки цих характеристик, виявити їх закономірність, певну підпорядкованість та взаємодію. Цей процес знаходить своє втілення у вигляді художніх образів, що виникають у його фантазії, уяві, а потім проявляється в сценічній грі.

За висловленням Ю. Б. Борева, “художній образ – форма мислення в мистецтві”. Ця метафорична думка розкриває сутність одного явища через інше. Митець нібито стикає явище одне з одним і випромінює іскри, які освітлюють життя новим світлом. Художній образ – ціла система думок. Образна думка багатозначна та глибока, як саме життя. Це єдність думки та емоцій [2, 143].

Результати проведеного дослідження доводять, що в процесі розкриття художнього образу слід користуватися ефективними допоміжними завданнями:

- написати мелодію з восьми тактів, яка виразила б:
 - а) інтонацію суму, печалі;
 - б) інтонацію радості;

- відтворити ці емоційні стани через рух, пластику, міміку, жести.

Ці завдання сприяють усвідомленому встановленню асоціативних зв'язків між засобами музичної виразності й передачі почуттів через пластику відповідно до образу.

Виходячи з аналізу роботи над дитячою оперою, зазначимо етапи:

I – знайомство з лібрето. Розподіл ролей згідно з творчими обдаруваннями й можливостями;

II – етап професійної підготовки. Робота над створенням художнього образу вбирає в себе:

- роботу над чистотою інтонування;
- емоційне переживання художнього образу;
- поєднання вокальної виразності з руховою пластичністю;
- роботу з концертмейстером;
- артикуляційне прочитання літературного тексту з відповідними до художнього образу інтонаціями;
- індивідуальну роботу за художнім образом відповідно драматургії;

III – заключний етап. Вихід на сцену.

Б. Захава зазначав: “Дія – головний збудник сценічних переживань актора; тому, щоб краще перейнятися образом, треба постійно знаходитись у дійовому настрої” [9]. К. С. Станіславський відповідає: “Не чекайте почуттів, діяти треба зараз, почуття прийдуть під час дій” [3, 39]. “Стати іншим, залишившись собою” – це формула, яка виражає діалектику творчого перетворення актора.

За висловленням А. Єремєєва, при створенні художнього образу на перших етапах індивід стає “іншим”, далі він повертається “до себе” збагаченим, художній зміст “живе” в ньому та більшою або меншою мірою змінює рівні його життєдіяльності, впливаючи на його вчинки, орієнтацію та установки [4, 263].

Ураховуючи діалогічну природу свідомості, художній образ виникає на зіткненні двох смислів. Актуальний смисл належить не одному, а тільки двом смислам, які зустрілися й зіткнулися. Не може бути “смысл у собі” – він існує тільки для іншого, тому що існує разом з ним [5, 350].

Художній образ не може виникнути сам по собі. Він існує тільки завдяки кільком характеристикам, які з’єднуються, узагальнюються та створюють особливий, індивідуальний, неповторний погляд на об’єкт, що зображено. Художній образ – це система образів, які вчать мислити, відчувати, досліджувати, прагнути до прекрасного, бути гідними чуття внутрішнього “Я” щасливої людини.

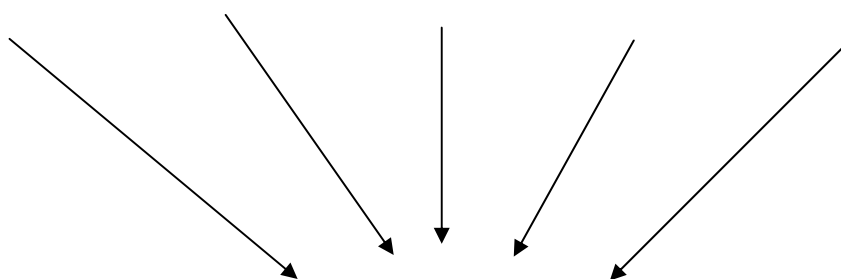
Великим внеском у дослідження проблеми пошуку художнього образу є висловлювання науковця О. Ф. Шульпякова: “Шукай образ – знайдеш техніку досягнення образу”. Думки дії, почуття – неодмінні учасники побудови художнього образу [6, 51].

Наші спостереження засвідчують, що в процесі роботи над художніми образами виявляється значна роль слова, артикуляційні прочитання літературного тексту з відповідними інтонаціями. Людина, яка говорить, її слово є предметом словесного й художнього зображення. Слово людини, яка говорить, не просто передається, а саме художньо зображається [7, 146].

Слово допомагає студенту глибоко проникнути в суть образу: у поєднанні з іншими характеристиками слово надає музичним інтонаціям колориту, збагачує відтінками різноманітних фарб.

Пластичне висловлювання – це очевидна музика, часова одиниця якої не інтонація, а жест. Спорідненість музики і пластики як мистецтва візуального вираження базується на єдності процесуальної природи, на здатності відображати найбагатший світ душевних спонукань, психологічних настроїв, зрештою узагальнену позазрозумілу, позапредметну образність, яка опирається в кожному випадку на складну та замкнену систему засобів [8, 29].

музична
інтонація → **слово** → **пластика** → **дія**
(драматургія) → **емоція**



ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ

Отже, створення художнього образу в оперній діяльності проходить завдяки:

1. Методу вивчення музичного матеріалу.
2. Методу вивчення дійсності, яка повинна знайти своє втілення в сценічному образі.
3. Методу аналізу драматургії (розвиток образу).
4. Методу акторського втілення образу на репетиціях, удома, на виставі.

На основі вищезазначеного можна стверджувати, що створення художнього образу є активною передумовою для творчого самовираження, саморозвитку, самовдосконалення.

Музично-сценічна діяльність, а саме опера, як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя музики має велике актуальне теоретичне й практичне значення.

Наше дослідження показало, наскільки студенти зацікавлені роботою з оперою, де вони можуть певною мірою розкрити свої творчі можливості, а потім прийти до школи й принести любов до оперного мистецтва дітям. Школа не має опери, і тому, тільки тому, школярі не знають, не розуміють і не люблять оперу.

Ми, учителі мистецтва, повинні принести оперу до дітей, збагатити їх почуття колоритом емоцій, які вони одержать під час музичного спілкування на репетиціях та сценічних виступах. У школі повинно зникнути негативне ставлення до уроків мистецтва, з'явитися бажання професійного музичного спілкування на сцені. Для цього треба знати закони сценічної майстерності, тоді наші студенти будуть спілкуватися в школі з підростаючим поколінням уже на іншому рівні професіоналізму. Опера – джерело творчих можливостей студента, вона зумовлює процес пізнання й спонукає особистість до розвитку професіоналізму, що у свою чергу призводить до створення творчого середовища в школі майбутнім учителям музики.

Необхідно визнати, що не тільки професіоналізм майбутнього вчителя залежить від уміння створити художній образ, але й уміння створити художній образ складається під впливом професійних якостей студентів. Звідси витікає важливість уміння створювати художній образ у музично-сценічній діяльності для подальшого професійного вдосконалення. Створення художнього образу не є кінцевим продуктом творчого процесу, а являє собою ідеальну узагальнену модель у музично-сценічній діяльності.

Література

1. **Якупов А.** Музыкальная коммуникация. – Новосибирск, 1993.
2. **Борев Ю.Б.** Эстетика. – М., 1988.
3. **Станиславский К.С.** Собр. соч.: В 8 т. – Т. 2. – М., 1954.
4. **Еремеев А.Ф.** Границы искусства. – М., 1987.
5. **Бахтин М.М.** К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
6. **Шульпяков О.Ф.** Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. – Л., 1986.
7. **Бахтин М.М.** Слово в романе. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
8. **Курышева Т.А.** Театральность и музыка. – М., 1984.
9. **Захава Б.** Мастерство актера и режиссера. – М., 1973.

The author touches upon the problems of character creation in the process of musical and stage activity, children's opera in particular. The production of children's opera in schooling process helps the music teacher to expose his professional skills and gives the opportunities for his personal expression and development.

О. С. Плохотнюк

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному світі йде постійний пошук людських орієнтирів, нових шляхів розвитку. Цей пошук ведеться в різних сферах людської діяльності. Нинішня епоха постійно вимагає того, щоб діяльність кожної людини відповідала певним вищим духовним загальнолюдським цінностям. Докорінні зміни в сучасному суспільстві спричинили до суттєвих змін у людському світосприйнятті. Цілеспрямований розвиток особистості неможливо здійснити без визначення соціокультурних цінностей суспільства, яке постійно змінюється й у своїх пріоритетах, й у своїх можливостях.

Ці процеси не завжди мають прогресивний характер. Постійні соціальні зміни в навколишньому світі потребують виховання творчої особистості. У процесі її становлення великого значення набуває співвідношення консервативного й творчого в життєвому досвіді конкретного суб'єкта.

Становлення ціннісних орієнтацій є важливою ланкою у формуванні особистості майбутнього вчителя, який відповідає за виховання підростаючого покоління. Національна доктрина розвитку освіти України зорієнтована на особистість як вищу цінність буття, створення умов для її творчої самореалізації. У зв'язку з цим проблема формування ціннісних орієнтацій особистості набуває особливого значення, існує нагальна потреба у формуванні особистості майбутнього педагога з високою ціннісною свідомістю.

Аналіз наукової літератури з проблем цінностей і ціннісних орієнтацій дає певне уявлення про сучасний рівень розробки проблеми в цілому й окремих її аспектів. Розуміння культури як системи цінностей відображене в аксіологічних концепціях В. Віндельбанда, Н. Гартмана, Дж. Дьюї, Г. Ріккєрта, П. Сорокіна, А. Тойнбі, М. Шелера, О. Шпенглера. Філософи (В. Василенко, А. Здравомислов, Л. Столович, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе та ін.) розглянули типологію й зміст цінностей, а також їх значення як важливих чинників функціонування суспільства. Філософія вивчає природу ціннісних орієнтацій у реальному взаємозв'язку людської свідомості та діяльності.

У психологічних дослідженнях проблема цінностей розглядається в контексті розробки інших понять, зокрема, О. Асмолов, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, Ш. Чхартишвілі пов'язують сформовану систему цінностей з наявністю психологічної установки, К. Волков, В. Мясіщев, Л. Фрідман – з психологічним ставленням, Л. Божович, Т. Коннікова – зі спрямованістю особистості. О. Бодальов, Л. Виготський, В. Крутецький, В. Леві,

О. Леонт'єв, Б. Теплов, С. Рубінштейн та ін. вивчали принципи регуляції й саморегуляції закономірностей взаємозв'язків розвитку психіки, естетичної свідомості та діяльності суб'єкта.

Роль та вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлені в працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богущ, М. Боришевського, В. Бутенко, Т. Бутківської, Л. Крицької, Л. Ломако, Л. Савченко, В. Струманського, Р. Скульського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін.

Педагогічний підхід до цінностей представлений працями О. Бондаревської, Г. Ващенко, О. Вишневого, П. Ігнатенка, Б. Лихачова. У працях В. Анненкова, І. Зязюна, В. Дряпки, Л. Коваль, С. Комарової, І. Нужної, В. Мухіної проблема ціннісних орієнтацій розглядається як результат прилучення особистості вихованця до суспільно значущих цінностей. Історичний аспект розвитку цінностей в освіті знайшов своє відображення в працях Н. Ткачової.

У педагогічній науці переконливо доведено взаємозв'язок професіоналізму й особистісних якостей учителя, сформованості його педагогічних цінностей (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.). Позитивна зміна ціннісних орієнтацій педагога є умовою підвищення рівня професійної діяльності, який відображається передусім у цілісному розвитку особистості учня.

Проблема формування ціннісних орієнтацій є однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практиці. Нестабільність сучасного світу, суперечності між розвитком духовної культури та сучасною цивілізацією, надзвичайно широкий вплив засобів масової інформації визначають ті умови передачі соціального досвіду від покоління до покоління, що склалися на певному етапі. На цей час ще не відпрацьована система передачі досвіду від покоління до покоління. Така ситуація пояснюється розмитістю, невизначеністю духовних орієнтирів та власне й самого ідеалу людини.

Мета нашої статті – на підставі аналізу наукової літератури теоретично обґрунтувати сутність поняття “ціннісні орієнтації особистості”.

Існує безліч трактувань цього феномена, класифікацій цінностей та запропонованих шляхів їх формування й розвитку. Відмінності у визначенні понять пов'язані з обраними авторами методологічними основами. У більшості випадків методологічні підходи виходять з філософського розуміння суспільної сутності індивіда, положення про всебічні зв'язки, взаємозв'язки та обумовлення явищ і процесів навколишнього світу, особистісно-діяльнісного принципу, культурологічного обґрунтування проблеми (Є. Андрієнко, Н. Нікітіна, С. Новікова, С. Хмара).

Складність проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій передбачає можливість розгляду її з позицій нових методологічних підходів, які дає нам філософська наука.

З дитячих років людина прилучається до різноманітних цінностей, усвідомлює для себе їхню сутність. Далі, у процесі навчання, накопичення життєвого досвіду особистість виробляє в собі здатність самостійно обирати актуальну цінність, тобто ту, що в цей момент уявляється їй найбільш значущою. Ціннісні орієнтації – це певна сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, що задає людині певну спрямованість життєдіяльності.

У свідомості кожної людини особистісні цінності відображаються у формі ціннісних орієнтацій, які образно охрестили “віссю свідомості”, котра забезпечує “стійкість” особистості (М. Головатий). “Ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, що закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань і відокремлює значуще, істотне для людини від незначного, несуттєвого” [1, 732]. Інакше кажучи, у ціннісних орієнтаціях фіксується “суттєве, найбільш важливе для людини” [2, 181].

Сучасні вітчизняні дослідники-соціологи (В. Водзинська, І. Левикін, В. Ядов та ін.) визначили прогресивні шляхи аксіології, що надають можливість не тільки прояснити місце й роль ціннісних орієнтацій як самостійного феномена, але й дають змогу розв'язати досить широке коло питань, пов'язаних з вивченням різноманітних видів соціокультурної діяльності людини.

Аксіологія дозволяє розкрити сутність ціннісного підходу, що розглядає людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. Для нашого дослідження така методологічна позиція є провідною, оскільки найбільш точно відображає сутність зазначеної проблеми.

У психологічній і педагогічній науках категорія “ціннісні орієнтації” почала активно використовуватися в дослідженнях В. Анненкова, Л. Коваль, З. Васильєвої, В. Дряпіки, І. Зязюна, М. Казакіної, С. Комарова, І. Нужної, С. Гончаренка, У. Суни, О. Сухомлинської та інших учених. Психолого-педагогічний аспект вивчення цього феномена ґрунтується на філософському й соціально-психологічному розумінні ціннісних орієнтацій і розглядається як результат залучення особи вихованця до суспільної практики.

Психолого-педагогічний аспект розв'язання цієї проблеми дає можливість виявити кілька важливих параметрів, що характеризують сутність ціннісних орієнтацій. З одного боку, вони становлять взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особистості, її інтересів, потреб, здібностей, смакових установок, а з іншого – виявляються як віддзеркалення певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, котра зумовлена рівнем розвитку ставлень і переваг людини в широкій сфері матеріальної та духовної культури.

Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект цінностей. Академік С. Гончаренко зауважує: “Виховання людини

можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій” [3, 357]. А вже від того, наскільки активно буде засвоєна особою система цінностей і наскільки ця система буде відповідати загальноприйнятим цінностям, залежить як рівень розвитку індивідуальних орієнтирів кожної людини, так і міра її адекватного ставлення до загальнолюдських цінностей.

Г. Шевченко наголошує на тому, що освітньо-виховна діяльність повинна бути спрямована на розвиток “нової Людини – найвищої культурної, гуманістичної цінності, що відбиватиме специфічні ознаки майбутньої цивілізації” [4, 23].

Л. Фрідман та І. Кулигіна зазначають, що ціннісні орієнтації – це орієнтація людини на певні цінності, яка виникає в результаті її попередньої позитивної оцінки. Але про орієнтацію на ту чи іншу цінність можна говорити лише тоді, коли суб’єкт запроєктував у своїй свідомості оволодіння нею. А це людина робить, урахувавши не тільки свої потреби, а й свої можливості та здібності [5, 187].

Зараз уже потрібні інші механізми, які орієнтуються на розвиток індивідуальності та саморозвиток особистості. Бо без індивідуальності, особистісних ціннісних орієнтирів особистість може перетворитися на абстрактного індивіда, “деперсоналізовану істоту” [6, 44]. Український мислитель, філософ і педагог Г. Сковорода зазначав, що шлях до самовдосконалення є в кожній людині свій власний, люди не рівні одна одній. Він висміював “рівну рівність, яку дурні у світ ввести хочуть” [7, 105].

Проте, як відзначає російський психолог В. Мухіна, “тільки знання системи цінностей, ще недостатньо для того, щоб кожна особистість створювала свої ціннісні орієнтири. Тут неможливо досягти результату тільки вербальними методами. Це потребує ґрунтовної перебудови всіх практичних форм життя, діяльності та ставлень людини” [8, 57].

Ціннісну орієнтацію визначають і як інтегральну (інформаційно-емоційно-вольову) властивість та стан готовності особистості до того, “щоб усвідомлено визначити й оцінити своє місцеположення в часі й просторі природного й соціального середовища, обрати стиль поведінки та спрямованість діяльності, ґрунтуючись на особистісному досвіді та відповідно до конкретних умов постійно мінливої ситуації” [9, 166].

Ціннісні орієнтації створюють індивідуальну систему цінностей, “ієрархію цілей, потреб, інтересів особистості, – справедливо зазначає І. Нужна, – вони віддзеркалюють рівень засвоєння людиною системи цінностей і виконують функцію орієнтира її діяльності” [10, 25].

Відомо, що на практиці трапляється таке явище, як неусвідомлені ціннісні орієнтації або, навпаки, жорстко задані нормативні ціннісні установки, котрі й не передбачають вибору. Останнє було притаманне командно-адміністративній виховній системі тоталітарної держави [11, 29].

У цьому зв'язку зазначимо, що недооцінка природних основ виховання ціннісних орієнтацій людини поряд з іншими чинниками зумовила її певне відчуження від органічного зв'язку зі світовим культурним простором.

Ціннісні орієнтації – це вищий рівень ієрархічної піраміди готовності: “На відміну від психологічних настанов щодо окремих соціальних об'єктів чи ситуацій, – зазначає В. Куєвда, – ціннісні орієнтації в структурному плані відзначаються гармонійною єдністю й можуть бути прирівняні до способу життя” [12, 11].

Серед усієї ієрархії цінностей можна виокремити ті, котрі є загальнолюдськими, або глобальними, тобто цінності, що властиві максимальній кількості людей. Це Свобода, Добро, Любов, Праця, Творчість, Гуманізм, Солідарність, Людинолюбство, Сім'я, Нація, Народ, Діти тощо.

Таким чином, ціннісні орієнтації – це:

- 1) ідеологічні, політичні, моральні, культурні, естетичні й інші оцінювання конкретним суб'єктом навколишньої дійсності та орієнтація в ній;
- 2) засіб певної диференціації об'єктів індивідом за їхньою значущістю.

Ціннісні орієнтації формуються в процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду й виявляються в її цілях, переконаннях, інтересах, тобто в процесі виховання, соціалізації.

Ціннісні орієнтації особистості не тільки визначають мотивацію індивідуальної поведінки, але й у сукупності (як різноманітні уявлення про суспільне, культурне й політичне життя) складають загальну культуру, світогляд людини як особистості [13, 73].

Важливою проблемою залишається питання структури ціннісних орієнтацій. В. Анненков, В. Дряпіка, І. Нужна, В. Мухіна, Н. Савченко, С. Шандрук пропонують розглядати ціннісні орієнтації, що складаються з таких компонентів: “потреби, ідеали, установки, інтереси і смаки”. Ми також дотримуємося погляду на аналогічну побудову зазначеного феномена й пропонуємо структурну модель ціннісних орієнтацій розглянути у вигляді взаємодії таких парних компонентів: “інтереси й потреби – акти сприйняття й оцінки – смакові установки й вибіркова діяльність”.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми ціннісних орієнтацій надає можливість дати визначення цьому поняттю *як відносно стійкої системи установок, спрямованості особистості, що зумовлюється певними цінностями й виражається у здатності цілісного відчуття та усвідомлення явищ життя й культури, готовності до вибіркової оцінної діяльності й у мотивації того чи іншого ставлення до них людини.*

Педагогічний аспект формування ціннісних орієнтацій полягає в тому, що під впливом цілеспрямованого виховного процесу справжні цінності мають виступати неначе переживання й усвідомлення їх як

інтересів, потреб, смакових установок і вибіркової діяльності особистості, котрі повинні заохочувати людину до сприйняття, оцінки, засвоєння й реалізації цінностей у всіх сферах її життєдіяльності.

Зазначена проблема має неабияке значення для подальшого формування ціннісних орієнтацій особистості, зокрема й формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики – студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, що в умовах сьогодення потребує негайного вирішення.

Література

1. **Философский** энциклопедический словарь. – М., 1998.
2. **Социальное** управление: Словарь / Под ред. В.И.Добренёва, И.М.Слепенкова. – М., 1994.
3. **Гончаренко С.У.** Український педагогічний словник. – К., 1977.
4. **Шевченко Г.П.** Духовні витоки гуманізації навчально-виховного процесу у вищій школі // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. – Луганськ, 1999. – Вип. 11. – С. 23–24.
5. **Фридман Л.М.,** Кульгіна І.Ю. Психологічний справочник учителя. – М., 1991.
6. **Дилигенский Г.Г.** “Конец истории” или смена цивилизации // Цивилизация. – Вып. 2. – М., 1993. – С. 44–61.
7. **Багалій Д.Г.** Г. С. Сковорода: український мандрівний філософ. – Х., 1926.
8. **Мухина В.С.** К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – №5. – С. 57.
9. **Психология** современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1987.
10. **Нужная И.А.** Формирование эстетических ориентаций младших школьников общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1988.
11. **Бондаревская Е.В.** Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29–36.
12. **Куєвда В.** Основи соціалізації у виховному процесі школи // Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності / За ред. А.Й.Капської. – К., 1996. – С. 11–20.
13. **Головатый Н.Ф.** Социология молодежи: Курс лекций. – К., 1999.

In this article the author looks at the theoretical aspect of forming the value understanding of individual. He shows to their structure. The author also gives the reasons and ways for mastering by people true valuables of life and culture, their value understanding. The author says about conception of all the people (global) valuables and about the process of forming the value understanding of individuals. He gives the definition to conception of value understanding. It looks like steady system of putting of individual. And this system has appointed valuables and expresses the ability for integral sensation and realization of life's occurrences and culture, readiness to electoral and evaluative activity and motivation of person to that.

О. М. Пономарьова

**ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ
МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Сучасні умови соціокультурного розвитку нашої держави потребують якісних змін у системі освіти, змушують дослідників вести науковий пошук на шляху її вдосконалення та модернізації. Як указують учені, художньо-естетична галузь освіти потребує особливої уваги [1], бо поступове зникнення вихованої особистості, здатної до духовного переживання й осмислення явищ світу, культури та мистецтва, може призвести до деградації процесу культурно-художньої комунікації.

Музика відіграє велику роль у процесах молодіжної комунікації, сприяє самоактуалізації особистості, впливає на формування її свідомості та загального психічного стану. Сьогодні, в умовах інформаційного плюралізму й візуалізації інформаційного середовища, в умовах оновлення жанрово-стильової сфери мистецтва особливо загострюються проблеми функціонування художніх цінностей культури, які виникли внаслідок опанування простору мас-медіа комерційно-розважальними, естетично сумнівними зразками масової продукції, що здійснюють негативний вплив на молодь.

Така ситуація потребує вирішення завдань екології людської свідомості, екології національної духовно-культурної спадщини, актуалізує завдання формування ціннісних, музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів та набуття ними досвіду, навичок і вмінь активного й компетентного втручання у виховний процес у майбутній педагогічній діяльності, бо саме від майбутніх учителів залежать долі прийдешніх поколінь України.

Головна проблема формування музично-естетичних орієнтацій визначається необхідністю досягнення й творчої реалізації майбутніми вчителями духовного потенціалу музичного мистецтва, яке існує в специфічному інтонаційно-процесуальному просторі на підставі закономірностей аудіослухового створення, функціонування, виконання, інтерпретації та сприйняття музики й пов'язане з усіма видами мистецтва та життєвим простором взагалі. Вирішення означених проблем полягає в подоланні споживацького погляду майбутніх учителів на життя й культуру в процесі досягнення майбутніми вчителями вищих загальнолюдських і національних цінностей.

Питання виникнення й функціонування системи цінностей і проблеми формування ціннісних орієнтацій багатоаспектно досліджували В. Анненков, Т. Брайченко, В. Бутенко, В. Василенко, В. Водзинська,

Я. Гудечек, О. Дем'янчук, О. Дробницький, В. Дряпіка, А. Здравомислов, Г. Киященко, Л. Коваль, І. Нужна, Л. Столович, В. Тугаринов, М. Храпченко, В. Ядов та ін.

Питання та проблеми музично-естетичних орієнтацій розглядаються вченими в галузях педагогіки, психології, філософії, соціології, естетики, мистецтвознавства, культурології. Аксіологічні питання музичного мистецтва аналізували В. Дряпіка, Н. Герасимова-Персидська, Л. Дис, Л. Кадцин, О. Костюк, І. Котляревський, І. Ляшенко, А. Сохор, М. Старчеус, Г. Тарасов, Л. Черкашина, М. Южанин та ін.

У працях дослідників представлені наукові розробки й винаходи стосовно навчально-виховних питань організації позанавчальної діяльності у вищих та середніх навчальних закладах (В. Дряпіка, Г. Глухова, Т. Зюзіна, О. Миронюк, Ю. Перенчук, С. Савченко, Н. Савченко, Н. Самойленко, Т. Сущенко, Г. Фролова, О. Чиж та ін.).

На підставі філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних та мистецтвознавських праць провідних учених нами були розглянуті питання функціонування музики в системі мистецтва та загальні проблеми синтезу, інтеграції, взаємозв'язків видів мистецтва й культури в цілому (М. Арановський, М. Бахтін, М. Бонфельд, В. Ванслов, Г. Григор'єва, Н. Дмитрієва, А. Зісь, Н. Крилова, Т. Ліванова, М. Лобанова, А. Лосєв, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Михайлов, В. Михальов, І. Хангельдієва, В. Холопова та ін.). Методи використання інтеграційних процесів та феноменів мистецтва в педагогіці знайшли місце в наукових працях таких дослідників, як Д. Кабалевський, М. Каган, Л. Масол, Г. Падалка, О. Шевнюк, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.

Аналіз праць з філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства довів, що проблема розвитку естетичного ставлення особистості до музичної культури й мистецтва завжди залишається доволі актуальною, багато її аспектів ще не знайшли адекватного висвітлення.

Виховний вплив музичної культури, спрямований на формування музично-естетичних орієнтацій студентської молоді, може бути організований у процесі позанавчальної діяльності. Особливої уваги набуває процес діагностування рівнів сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів. Отже, завданням статті є виявлення критеріїв і показників рівнів музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів та діагностування стану їх сформованості.

Музично-естетичні орієнтації майбутніх учителів – це відкрита, відносно стійка система художньо-естетичних установок особистості, обумовлених набутим соціальним, професійним, музично-слуховим досвідом і духовними прагненнями, яка виражається у вибіркового ставленні до відтворених інтонаційно-процесуальними засобами цінностей суспільства, культури й мистецтва. Це також актуалізований стан вибіркового ставлення особистості до об'єктів навколишньої дійсності, пов'язаних з функціонуванням музичних, художніх цінностей, які відіграють роль музично-естетичних орієнтирів особистості.

Структура музично-естетичних орієнтацій є відбитком структури ціннісних естетичних орієнтацій та уособлюється завдяки наявності особливих умов функціонування і специфіки існування музики, завдяки особистісним здібностям і здатностям суб'єкта до слухової й візуальної перцепції, до асоціативно-аналітичної й художньо-творчої діяльності. Дослідження музично-естетичних орієнтацій як складного системного утворення складається з сукупності методів, способів, вимірювальних процедур, спрямованих на визначення смаків, потреб, інтересів, ідеалів, почуттів майбутніх учителів у сфері музичного мистецтва.

Кожна особистість є досить унікальною, бо має індивідуальні пріоритети й досвід спілкування з мистецтвом і музичною культурою. Це створює певні труднощі процесу діагностування, бо музичне мистецтво – тонка матерія інтонаційно висловлених почуттів, переживань, тому дослідження на матеріалі музики “мають істотні особливості, що пов'язані зі специфікою явищ, які вивчаються” [2, 92].

У ході дослідження нами були з'ясовані й виявлені критерії та показники рівнів сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів: передусім, це емоційно-спонукальний, інтелектуально-оцінний та діяльнісно-креативний критерії музично-естетичних орієнтацій.

Емоційно-спонукальний вияв музично-естетичних орієнтацій визначає стан сформованості емоційно-почутевої сфери особистості (обсяг, широта музичних, музично-естетичних, художньо-естетичних інтересів та потреб); цей критерій виявляє спонукальні механізми орієнтаційної діяльності у сфері музичної та художньої культури, спрямованість та мотивацію художньо-естетичної діяльності.

Інтелектуально-оцінний характер музично-естетичних орієнтацій виявляється в якості гностичного досвіду, тезаурусу особистості, у наявності знань у сфері мистецтва й культури, навичок пізнавально-евристичної діяльності, аналітично-оцінних умінь; цей критерій визначає стан сформованості перцептивної сфери особистості та її здатність до ціннісно-аналітичної діяльності.

Діяльнісно-креативний зміст музично-естетичних орієнтацій визначає міру креативної спрямованості орієнтаційної діяльності майбутніх учителів, завдяки чому фіксується наявність здатностей і здібностей до творчого сприйняття, до творчої уяви, до асоціативного мислення, до синестезії в процесі зорово-слухового сприймання; визначається характер творчої діяльності особистості у сфері музичної й художньої культури.

Стосовно визначених критеріїв та показників стану сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів була розроблена відповідна методика і процедура констатувального етапу дослідження, у ході якого були використані методи анкетування, тестування, інтерв'ю, бесіди, спостереження та творчі, аналітичні, порівняльні завдання, були запропоновані музичні вікторини як один з прийнятих у музичній

педагогіці метод, спрямований на визначення музичного досвіду, знань і орієнтацій у музичній культурі.

У констатувальному експерименті брали участь майбутні вчителі, представники різних спеціальностей (студенти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського, Луганського державного інституту культури і мистецтв).

Висвітливо деякі аспекти діагностування стану сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів. Для визначення рейтингу жанрово-видової популярності у сфері музичного мистецтва студентам було запропоновано розташувати за особистими пріоритетами в субординаційній послідовності 30 жанрів та видів музики, сукупність яких традиційно формується з основного масиву академічної, народної, “легкої” музики [2, 63–64], які актуалізовані в сучасному соціокультурному просторі.

У ході обробки даних було визначено, що сучасна естрадна музика складає найбільший відсоток популярності (24,5%); так звана поп-музика, яка є більш споживацьким, поверховим, субкультурним явищем, складає 23% від загальної кількості студентів; пріоритет рок-музики визнають 20% студентів; відеокліпи як галузь аудіовізуальної культури приваблюють теж 20% опитаних; мюзикли приваблюють 13% студентів; прихильників авангардної музики, до якої сучасна молодь відносить нестандартні, альтернативні, музично-ексцентричні винаходи, виявилось 12%; симфонічна музика приваблює 10,5% опитаних; по 9,5 % опитаних цікавить інструментальна старовинна музика й народна українська пісня – це доволі низький показник популярності. Отже, кількість респондентів, які, за даними анкети, вважають себе прихильниками класичної музики (52%), не підтвердила своєї прихильності.

З метою визначення рівнів сформованості музично-естетичних орієнтацій було запропоновано тестування у вигляді музичної вікторини як традиційного способу визначення слухового досвіду сприйняття музики, музичної пам’яті, музичних знань. Респондентами було прослухано 25 фрагментів різної за жанрами, видами, напрямками, стилями музики на предмет визначення назви твору, прізвища автора, визначення жанру певного фрагменту твору, визначення епохи створення цієї музики, національних витоків цього твору.

Твори, фрагменти яких були запропоновані, повинні складати певний тезаурус сучасної культурної людини. Пропонувались фрагменти творів українських композиторів, фрагменти академічної, старовинної, естрадної й рок-музики. Музичні фрагменти репрезентують майже всі запропоновані в жанрово-видовому рейтингу жанри й види музики. До того ж, запропоновані твори сьогодні найчастіше використовуються в рекламі, у теле- і радіоэфірі.

Однак, як довів аналіз відповідей, студенти не змогли виконати тестове завдання. Респонденти тільки приблизно вказали назви деяких

вокальних творів, тому що чули слова. Замість назви твору респонденти використали назви передач, де ці твори використовуються в якості музичних символів, різних звукових сигналів. Цікаво, що коли звучав фрагмент головної партії I частини Симфонії № 40 В. А. Моцарта, одна студентка спішно подивилась на свій мобільний телефон, бо ця мелодія використовується в якості рингтону.

Результати вікторини довели, що респонденти не знайомі з музичною культурою та мовно-мовленнєвими особливостями музики, не спроможні визначити емоційний стан музики. Достовірно визначається перевага набутого досвіду спілкування з естрадною популярною музикою і відсутність досвіду спілкування з класико-романтичною, старовинною, українською народною та професійною музикою.

У ході опитування виявилось, що різнобарв'я музичних інтересів є дуже великим, але інтереси спрямовані у сферу естрадної музики та шлягерної поп-моди. Це свідчить про вдале функціонування розвиненої розважальної шоу-індустрії, про її величезний, майже єдиний вплив на молодь у галузі музики. Особливої уваги потребує той факт, що тільки 4% респондентів назвали своїм ідеалом великих співаків (Ф. Шаляпін, М. Каллас) та відомих співаків, які знайомі сучасному слухачу за співом класичних шлягерів на сучасній естрадній сцені.

Музика є невіддільною частиною нашого життя, тому в культурі емоційного сприйняття музики певна частка емоційних переживань є наслідком впливів навколишнього середовища, впливів інших видів мистецтва, у яких це середовище творчо відтворене митцями: "Теза про музику як мову емоцій апелює до життєвих зв'язків музики, через які вона входить у свідомість людей" [3, 39]. Тому для нас було необхідним з'ясувати стан спілкування з образотворчим та іншими видами мистецтва. З'ясувалося, що 39,5% студентів відвідують художні музеї дуже рідко, навіть не пам'ятають, коли були востаннє; 53% майбутніх учителів відвідують один раз на рік; тільки 7,5% студентів відвідують майже кожен художню виставку. Також з'ясувалося, що 28% опитуваних зацікавлені класичними жанрами літератури; 65,5% респондентів зацікавлені розважальними жанрами (містика, жахи, фантастика, пригоди, комедії, любовні романи та ін.); не висловили своєї думки 25,5% опитуваних.

Виявилося, що 73,5% опитуваних зацікавлені такими кіножанрами, як трилер, жахи, містика, фантастика, фентезі, пригоди, детективи, бойовики та ін. Історичні фільми, драми, трагедії цікавлять тільки 11,5% респондентів. Не відповіли на запитання 15% респондентів. Сутність викладеного дає підстави стверджувати, що інтереси й потреби майбутніх учителів у сфері музики та в інших сферах мистецтва й культури збігаються й уособлюються переважно в розважальній галузі сучасної масової культури.

Відомо, що основними засобами музичної виразності, якими володіє композитор у процесі створення музичного твору, є гармонія, мелодія, ритм і фактура. Як пише музикознавець В. Холопова, ці засоби

складають “центр” композиторської діяльності [4, 226], а динаміка, агогіка, артикуляція представляють “центр” виконавської діяльності. З метою виявлення інтелектуально-оцінного досвіду спілкування з музичним мистецтвом студентам пропонувалося назвати засоби музичної виразності. У ході обробки даних з’ясувалося, що 64,5% студентів зовсім не усвідомлюють питання про складові компоненти музики; 26% майже усвідомлюють змістовно-компонентні аспекти питання про музичне мистецтво; тільки 9,5% мають усвідомлено-інтелектуальний досвід спілкування з музичним мистецтвом, тоді як 33% респондентів указали в анкеті, що мають професійну музичну освіту чи навчаються на музично-педагогічному факультеті ВЗН.

Очевидним є той факт, що студенти, які мають чи отримують музичну освіту, спрямовані тільки на виконавську діяльність, не завжди усвідомлюють повною мірою цілісність музичного образу, не сприймають у комплексі мовно-мовленнєві одиниці музичного твору, з яких формується і створюється композиторський задум.

Категорія стилю в мистецтвознавстві є однією з провідних. Художньо-стильова панорама культури 20 століття, яка зазначила вплив на формування сучасного культурного середовища, дуже різнобарвна й суперечлива. З цього приводу студентам було запропоновано висловити власне розуміння поняття “стиль”. Дані опитування показали, що низький рівень гностичного досвіду виявили 72,5% студентів; середній рівень гностичного досвіду, у якому визначається фрагментарний характер знань – 18% опитуваних; високий рівень гностичного досвіду – 9,5 % студентів.

Аналіз діяльнісно-креативного змісту музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів довів, що низький (прагматично-репродуктивний) рівень виявлено у 67,5% майбутніх учителів, середній (пізнавально-реконструктивний) рівень спостерігається у 21% студентів і високий (духовно-креативний) рівень виявлено у 11,5% студентів.

З метою отримання достовірних даних стану сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів були комплексно проаналізовані кожна анкета, кожний блок тестових завдань, кожний блок вправ студентів. На основі отриманих і проаналізованих даних було визначено рівні сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів. Отже, низький рівень сформованості музично-естетичних орієнтацій виявили 58% опитуваних; середній рівень виявили 30% студентів; високий рівень сформованості виявили 12% студентів.

У процесі обробки експериментальних даних було з’ясовано, що майбутні вчителі показали розходження між висловленням “офіційно прийнятої” точки зору на певні питання культури й мистецтва та визначеним реальним станом сформованого музично-естетичного досвіду майбутніх учителів у ракурсі поставленої проблеми.

Була визначена перевага гедоністично-розважальної спрямованості інтересів і потреб майбутніх учителів, перевага каузально-фрагментарного характеру залучення до сфери художніх, музично-

естетичних цінностей та формально-аналітичного володіння критеріями естетичної оцінки творів мистецтва.

Оскільки музичне мистецтво – це глибоко розвинена мовно-мовленнева система духовного спілкування, яка володіє потужними механізмами емоційно-психологічного впливу, то діагностування стану сформованості музично-естетичних орієнтацій має певні труднощі. Вони зумовлені індивідуальним характером сприйняття й мислення, відмінностями сформованого досвіду кожної особистості, багатофункціональним характером дії чинників впливу музики на всі компоненти психологічної структури особистості.

Особливості дослідження музично-естетичних орієнтацій полягають у комплексному поєднанні емпіричних методів, способів, засобів, результатом яких є узагальнені характеристики почуттів, інтересів, потреб, ідеалів, смаків майбутніх учителів, виявлений загальнокультурний, художньо-естетичний, музично-естетичний, слуховий, гностичний досвід особистості. Виявлення стану сформованості музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів допомагає визначити шляхи й напрями художньо-естетичного виховання, спрямовані на оновлення методів, способів, форм організації позанавчальної діяльності, яка є важливим чинником духовно-естетичного розвитку особистості.

Література

1. **Бутенко В.Г.** Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2005. – С. 3–10.
2. **Дряпіка В.І.** Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта. – Кировоград, 2000.
3. **Старчеус М.С.** К проблеме типологии музыкального восприятия // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К., 1986. – С. 29–44.
4. **Холопова В.Н.** Музыка как вид искусства. – СПб., 2000.

The article deals with some problems of aesthetic and musical orientations in the process of students' activity. In the paper the art integrations is considered as a necessary condition of formation of musical aesthetic value. This problem is very urgent for the professional realization of future art teachers.

Т. І. Пунько

**ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПРАВООХОРОНЦЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА: КУЛЬТУРНО-ЕСТЕТИЧНІ АСПЕКТИ**

Процеси державотворення в Україні, які вже за визначенням є надзвичайно складними й такими, що потребують системних, комплексних та багатоаспектних досліджень, вимагають дослідницької активності перш за все в педагогічній науці. Мова повинна йти про формування стрижневої якості свідомості громадянина України, який сьогодні є учнем, студентом, тобто молодою людиною, на якій й буде лежати тягар реального створення сучасної політичної спільноти – держави та цивілізованого суспільства в нашій країні. Зрозумілим є й те, що насамперед такі вимоги стосуються представників сфер діяльності, які і втілюють суто державницьку ідею як таку. Інакше кажучи, сьогодні актуальною проблемою стає формування національної свідомості майбутніх правоохоронців як представників саме такої сфери професійної діяльності.

Розраховуючи на певний і необхідний в указаному аспекті вплив на свідомість молодої людини, слід спиратися на об'єктивні психологічні характеристики відповідного віку, що має стати гарантією досягнення цілей, які проголошуються (іноді надто декларативно) діючим політикумом. Звичайно, ідеться й про величезний вплив мистецтва, особливо сучасної музики, на молодь. Це є загальновідомим фактом, який стосується молодої людини фактично в будь-якій країні світу, чим би вона не займалася. Такий вплив є одним з найсуттєвіших чинників культурно-естетичного впливу на формування свідомості молоді взагалі й національної свідомості зокрема. У педагогічній науці ця проблема знайшла відбиття в дослідження вітчизняних та зарубіжних дослідників (Л. Альшевської, С. Бевзенко, С. Борисова, Н. Гізіятуліна, І. Голубенко, Г. Гуменюк, О. Дем'янчук, Т. Донченко, В. Дряпіка, Л. Кандиба, Г. Кловак, Н. Копиленко, О. Красовська, О. Любара, Л. Масол, Г. Падалка, Л. Паламарчук, Є. Пасічник, К. Приходченко, О. Ростовський, О. Рудницька, З. Старкова, С. Самоплавська, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Т. Тхоржевський, Ф. Харісов, Г. Шевченко та ін.). Але спеціально проблема формування національної самосвідомості курсантів вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ України, тим більше в контексті значення культурно-естетичних її чинників, не розроблялася, лише у відомих нам дослідженнях Н. Карпунової та Н. Могілевської торкаються деяких її аспектів [1, 10; 2, 11].

Метою цієї статті є розробка загальнометодологічної категоріальної схеми стосовно вирішення проблем формування національної самосвідомості майбутнього правоохоронця з виокремленням культурно-естетичного аспекту як найбільш суттєвого. Основою цього підходу є концептуальна схема, розроблена С. Борисовою щодо структури національної самосвідомості, згідно з якою вона включає в себе такі складові компоненти: раціонально-пізнавальний (гносеологічний), емоційно-ціннісний (аксіологічний), поведінково-діяльнісний (онтологічний), де найбільш перспективним з точки зору педагогічного впливу є компонент емоційно-ціннісний, який відбиває безпосередній відгук на різноманітні фактори впливу, а також вікові психологічні особливості молодого людини [3, 9].

У будь-якому випадку нам необхідно визначити саме поняття національного. Сучасне тлумачення поняття національного передбачає його розуміння в єдності рівнів відповідно до ступенів розвитку, що історично склалися. Перший рівень (ступінь) – етнічний (етнонаціональний), другий рівень – культурницький (культурно-історичний), третій рівень – громадянський (державно-політичний). Другий ступінь, за яким і відбувається ідентифікація національного, є репрезентативним, оскільки він визначає й духовну єдність спільноти. Звідси – його об'єднуюча роль як конкретного уявлення про національне.

Перший ступінь є природно біологічним субстратом соціального організму, а тому в сучасній ситуації може розглядатися як історично апробований, але не обов'язковий для формування поняття національного. Однак, візьмемо до уваги й точку зору С. Хантінгтона, який вважає саме цей ступінь, об'єднаний з другим, у якому культурницький аспект виражений через релігійне втілення (як у А. Тойнбі), притаманним незахідним цивілізаційним ареалам [4]. Сьогодні такий підхід вважається найбільш адекватним для пояснення процесів формування й функціонування національної самосвідомості.

Для майбутнього представника держави в суспільстві є важливим розуміння й поняття національної держави. З теоретичної точки зору, сучасна національна держава є результатом або продуктом суспільного розвитку європейської та північноамериканської цивілізації, яка ґрунтується перш за все на засадах політичного й громадянського характеру. Тобто це означає, що саме поняття національного має усвідомлюватися та тлумачитися як результат еволюції поглядів людини на принцип її самоідентифікації від кривно-родинного, племінного через розуміння культурно-мовно-міфологічного до розуміння громадянсько-політичного. Такий підхід до розуміння поняття національного розвивався протягом останніх двох століть, історичною межею для відліку цього є французька буржуазна революція. І хоча це означає, що в основу такого тлумачення національної єдності покладено не принцип етнічний, тобто кривно-родинний, а принцип належності до свідомо визначеної політичної спільноти, зовнішньою основою ідентифікації завжди є ознаки культурно-

естетичні. Тобто йдеться як про мову, про національний мелос, фольклор тощо, так і про інші зовнішні ментальні характеристики.

Тому серед визначених рівнів (ступенів) розвитку національного найбільш (а іноді й єдиним) репрезентативним є другий ступінь – культурницький (культурно-історичний), де естетичне виступає як найбільш привабливе та таке, що сприймається без внутрішнього психологічного опору. А це означає, що відповідні артефакти культури (повторюємо: сьогодні для молоді людини насамперед культури музичної, з указаних причин) є найбільш впливовими й у виховному (педагогічному) сенсі. Виступ популярного ансамблю “Океан Ельзи” чи Руслани Лижечко з так званим “хітом” для формування відповідних якостей самосвідомості молоді має значення, яке в кількісному сенсі неможливо навіть з’ясувати (маємо на увазі порівняно з обов’язковими в навчальних закладах спеціальними заняттями – лекціями, бесідами тощо). А якщо згадати, що “імперативи, які визначають поведінку людини, – це інтереси, потреби суспільства” [5, 57], то, звісно, такі культурно-естетичні імперативи стають й імперативами свідомості, у цьому випадку свідомості чи самосвідомості національної.

Культурно-естетичний аспект, що ми розглядаємо, як і будь-який інший аспект або соціально-психологічна характеристика людини, найбільш успішно формується та розвивається в умовах активності, діяльності, у нашому випадку відповідної естетично-художньої діяльності. Інакше кажучи, йдеться про важливість і відповідну ефективність процесів, що ми розглядаємо, у персоніфікованій творчій діяльності молоді людини на кшталт самодіяльної творчості, участі в заходах художньо-естетичної спрямованості, ритуалах тощо.

Як уявляється, для правоохоронця цей підхід має вдвічі важливе значення. По-перше, як і для будь-якого громадянина, який свідомо ідентифікує себе як українець. По-друге, як для представника такого фаху, для якого ці питання мають бути зрозумілими в різних конкретних випадках у процесі професійної діяльності. Стосовно наведеної схеми зауважимо, що це стосується проблеми формування національної самосвідомості взагалі, але ж у нашій термінології перш за все підкреслено такі її характеристики, які стосуються, насамперед, професійної діяльності правоохоронців. У сучасному вітчизняному суспільствознавстві зустрічаємо слушну думку про те, що основною характеристикою мислення представника західнохристиянського світу (тобто тих країн, що в політичній та правовій літературі називають правовими державами) є його юридичний характер, який витікає з багатовікового процесу раціоналізації всіх сфер життя [6, 304]. Це дає всі підстави для висунення гіпотези стосовно можливості формування такої ж якості (як певного запозичення вказаної характеристики через культурно-естетичні контакти) і в наших громадян, насамперед, молоді.

Питанням виховання гуманістичних якостей особистості в напрямку організаційно-виховної роботи в процесі навчання значна увага

надається в Луганському державному університеті внутрішніх справ. Це є фактично проблемою професійної підготовки, де кінцевою метою виступає людина, її інтереси, потреби тощо. Без перебільшення, тут однією з провідних є функція збагачення гуманістичним світоглядом. Вона впливає на професійну діяльність правоохоронця, його поведінку, усвідомлення стану правопорядку в Україні. Гуманізація – це створення відповідного клімату, який має бути визначальним упродовж усього терміну навчання, причому це має стосуватися не тільки суто навчального процесу та, відповідно, навчальної діяльності курсантів, а всіх видів діяльності: від стройової підготовки до форм дозвілля.

Дійсно, невичерпні багатства естетичного розвитку мають мистецтво й художню творчість, до яких більшість людей, що професійно не займаються художньою діяльністю, залучаються саме у вільний час. Адже не слід забувати, що витоки національної культури – це духовно-ментальні атрибути етносу, які є “душею” народу. І національна самосвідомість спирається на знання та розуміння національної культури, яка містить у собі результат шляху розвитку етносу й нації, віддзеркалює в концентрованій формі їх національну специфіку. Тому можна погодитися з думкою про те, що національна свобода будь-якого народу “витікає з традицій мистецтва, моралі, забобонів, релігій, а далі русло розширюється до національної держави” [7, 144].

Мистецтво є формою культури, невід’ємна частина життя людини та суспільства, воно становить стрижень духовної культури, здійснює зв’язок поколінь, різних народів, різних культур. Дбаючи про власну духовність, майбутній правоохоронець тим самим стає спроможним долати зло, вияви якого ще досить поширені в суспільстві.

Постійна напружена робота в цьому напрямку ведеться у ЛДУВС, де існує фольклорний ансамбль народної пісні “Лугарі”. Їх репертуар надзвичайно великий: українські, російські козачі народні пісні, сучасні твори. Цей ансамбль курсантів, який за роки свого існування виступав у різних куточках Луганської області, у різних містах нашої країни, а також неодноразово за кордоном, створює своє яскраве й виразне оформлення пісні, свої художні сюжети й образи. Така діяльність розвиває художню ініціативу, творчу індивідуальність, запалює в курсантів бойовий лицарський дух, добро і справедливість [8]. Не можна не згадати й духовий оркестр, який ставить за мету підвищувати емоційний настрій курсантів – майбутніх офіцерів міліції, виховувати в них піднесення духу, волю, стійкість, патріотичні почуття. Оркестр хвилює і душу, і серце. Він захоплює, уміє “перекинути місток” між подіями минулих років і сьогоденним днем. Національна самосвідомість передбачає розвиток емоційно-ціннісних ставлень особистості до культури свого народу, його побуту й історії. І допомагає в цьому ще, наприклад, культурологічна практика в археологічному заповіднику “Ольвія” (Миколаївська область), де майбутні правоохоронці отримують унікальну можливість доторкнутися до “сторінок” давньої історії України, відчувати себе в ролі

вчених-дослідників, які розкривають таємниці далекого минулого. Такі експедиції укріплюють співпрацю, співтворчість викладачів і курсантів, надають їх взаєминам особливо цінний для процесу виховання довірчий характер. Результати цієї роботи знайшли відбиття в пресі, як у місцевій, відомчій, так і в центральній [9; 10].

Діє в ЛДУВС й історико-краєзнавчий кабінет-музей, у якому почесне місце займає експозиція з історії луганської міліції, де розповідається про мужність і героїзм правоохоронців, трудові будні ОВС. Першокурсникам пропонується ознайомча екскурсія про край, у якому вони отримують освіту. Екскурсія є ефективною формою проведення культурно-масової та виховної роботи, яка розвиває комунікативні якості майбутніх правоохоронців, їх емоційний та естетичний досвід. В іншому кабінеті-музеї – “Соборна Україна” – містяться експонати не тільки Луганщини, але й інших областей, з яких курсанти приїхали на навчання. Він став символом братства всіх народів, які населяють Україну. Спілкування курсантів з різних куточків нашої країни на різноманітних заходах, безперечно, сприяє формуванню їхньої національної самосвідомості. Згадаємо інші форми культурно-естетичного виховання майбутніх правоохоронців, які існують у ЛДУВС: екскурсії до Святогірського монастиря, екологічні конференції тощо.

Проблема формування національної самосвідомості майбутніх правоохоронців без перебільшення має вагу державного значення, оскільки правоохоронні органи втілюють також той бік діяльності держави, який торкається безпосередньо взаємин з населенням і оскільки ці органи є репрезентативними перед суспільством в питанні національного взагалі.

Розглянутий у цій статті підхід дозволяє дійти таких висновків:

1. Формування національної самосвідомості майбутніх правоохоронців є завданням державницького значення й потребує відповідної уваги та розробки педагогічних технологій у навчальних закладах системи МВС України.

2. Запропонована теоретико-методична схема дозволяє розробити адекватні та ефективні конкретні засоби та відповідні прийоми для вирішення завдань, які витікають з цієї проблеми взагалі.

3. Одними з ефективних (якщо не найбільш ефективними) є засоби, які ґрунтуються на культурно-естетичних аспектах та характеристиках процесу формування національної самосвідомості сучасної молоді, що потребує додаткової інтенсивної теоретичної та практичної наукової роботи в цьому напрямку.

Література

1. **Карпунова Н.Г.** Морально-естетичне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2004.
2. **Могілевська Н.Е.** Формування естетичного відношення до людини у курсантів вищих навчальних закладів системи

МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2004.

3. **Борисова С.В.** Поняття національної самосвідомості в контексті сучасних проблем духовного відродження України // Вересень: Науково-методичний інформаційний журнал. – 2001. – №2. – С. 20–23.

4. **Хантингтон С.** Столкновение цивилизаций: Пер. с англ. – М., 2003.

5. **Семенов Ю.И.** Личность. Общество. Культура // Философия и общество. – 2001. – №3. – С. 39–69.

6. **Павленко Ю.В.** Історія світових цивілізацій. – К., 1996.

7. **Жмир В.Ф.** На шляху до себе // Філософська соціологічна думка. – 1991. – №1.

8. **Таран Н.** Bravo, bravo, Лугарі! – Луганськ, 2000.

9. **Дейнегіна Т.** Поміж минулим і майбутнім // Міліція України. – 2001. – №6. – С. 16–17.

10. **Схід і Захід порозумілися в Ольвії** // Іменем закону. – №38 (5528). – 22.09.2006–28.09.2006.

The formation of national selfconsciousness of future police officers is very urgent problem nowadays because police forces have very close relations with people. The author of the article represents general categorial scheme which is concerned whit the solution of this problem and he emphasizes cultural aesthetic aspect of the problem as a central purpose.

УДК 378+371.013:УФ

Н. С. Савченко

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ОСНОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від педагогічної науки пошуку нових способів якісного вдосконалення навчання й виховання підростаючої особистості. Підвищення ролі загальнолюдських, естетичних, етичних, художніх цінностей у сучасному суспільстві ставить за мету посилення культурологічної спрямованості сучасної освіти, оновлення змісту підготовки майбутніх учителів на засадах гуманізації й творчості. Адже школа XXI століття має стати своєрідним культурно-освітнім центром, який сприятиме зорієнтованості підростаючого покоління на справжні цінності життя й культури.

Важливе місце в цьому процесі належить учителям початкових класів, актуальним професійним завданням яких є введення дітей у світ прекрасного, прилучення їх до цінностей національного й світового мистецтва. Естетичне ж виховання, і зокрема формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва, передбачає не тільки впровадження народознавчих і мистецьких елементів у навчально-виховний процес школи, але й реалізацію

актуального завдання відродження українського народу – збереження національної культури й мистецтва, їхній захист від розкладу й вандалізації, примноження народної духовної спадщини.

Формування естетичних орієнтацій молодших школярів розглядається як органічний компонент навчально-виховної системи сучасної школи, що охоплює як класну, так і позакласну діяльність учителів та учнів (В. Бутенко, О. Дем'янчук, Л. Коваль, Є. Квятковський, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, Г. Тарасенко, А. Щербо, Ю. Юцевич та ін.). Серед різних видів і форм позакласної роботи важливе місце займає формування орієнтацій дітей на цінності народного мистецтва (Ю. Грицай, Я. Журецький, Л. Кондрацька, А. Крицька, О. Мироненко, О. Поліщук, О. Ростовський, Т. Смирнова, Т. Суценко, Л. Хлебнікова та ін.).

Естетичні орієнтації школярів досліджуються в руслі концепцій діяльності (К. Левін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та ін.), культури (І. Зязюн, В. Разумний, В. Дряпіка, І. Карпенко, О. Олексюк, О. Рудницька, Г. Шевченко та ін.), особистісно зорієнтованого виховання підростаючої особистості (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Б. Зейгарник, В. Кузь, В. Петровський та ін.). У численних дослідженнях, які виконуються в аспекті діяльнісного підходу, наголошується важливість урахування вікових та індивідуальних відмінностей дітей різного віку (Л. Божович, В. Ільченко, І. Кон, Г. Костюк, М. Снайдер, Л. Славіна та ін.), їхньої установки на вербальну та образну креативність, формування творчої активності особистості в ігровій діяльності (К. Абульханова-Славська, Ю. Гільбух, Б. Паригін, Н. Хмель, О. Чиж, Д. Ельконін та ін.).

Розв'язання найважливіших завдань, що стоять перед вітчизняною освітою взагалі й початковою школою як її базовою ланкою зокрема, потребує якісного вдосконалення системи професійної підготовки вчителя. У наукових працях висвітлюються загальні проблеми підготовки майбутнього вчителя (А. Олексюк, В. Алфімов, В. Євдокимов, Л. Кондрашова, Л. Рувінський, В. Сластьонін, Є. Хриков та ін.), способи вдосконалення навчального процесу у вищій школі (А. Верхола, В. Загвязінський, М. Євтух, В. Лутай, О. Мороз, О. Сердюк та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Н. Талізін, А. Розенберг, Л. Хіт'єва та ін.), зокрема естетичної культури вчителя (В. Бутенко, М. Веселовський, Л. Демент'єва, В. Кузь, С. Мельничук, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) і готовності до естетично-виховної роботи в школі (Л. Масол, Н. Миропольська, В. Орлов, В. Сергеев, Т. Сулова, А. Щербо та ін.).

Аналіз наукової літератури дає уявлення про рівень розробленості проблеми аксіологічного орієнтування особистості. Так, питання цінностей і ставлень до них людини знайшли відображення в працях філософів (В. Василенко, О. Дробницький, А. Здравомислов, М. Каган, В. Малахов, В. Ольшанський, Л. Столович, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе, Ю. Шаров та ін.), які розглядали зміст і типологію цінностей. Досліджені

загальнопсихологічні закономірності взаємозалежного розвитку психіки, естетичної свідомості та діяльності суб'єкта, основні принципи регуляції цього процесу (О. Асмолов, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Крутецький, В. Леві, В. Моляко, В. М'ясищев, І. Павлов, В. Теплов, Д. Узнадзе, В. Ядов, П. Якобсон та ін.). Проаналізовані результати наукових пошуків з питань художньої творчості (Б. Асаф'єв, М. Бахтін, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Петрушин, Л. Печко, В. Ражников, І. Філатова та ін.) покладені в основу обґрунтування ідеї впливу різних форм естетичної діяльності та видів художньої творчості на підготовку студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів у галузі народного мистецтва.

Водночас спостерігається невідповідність умов забезпечення змісту й форм організації естетичного виховання підростаючого покоління сучасному стану розвитку ціннісних орієнтацій молоді. Ця невідповідність посилюється суперечностями між:

- потребою суспільства в збереженні й відтворенні культурного потенціалу українського народу й сучасним станом ціннісної зорієнтованості підростаючого покоління у сфері культури та мистецтва;

- потенційними виховними можливостями народного мистецтва й недостатнім його відтворенням у навчально-виховному процесі як початкової, основної, старшої, так і вищої школи у сфері вільного часу дітей і молоді;

- високими соціокультурними вимогами до розвитку естетичних орієнтацій підростаючого покоління й недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів до здійснення естетичного виховання дітей засобами народного мистецтва;

- традиційною системою підготовки студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів і зростанням творчого характеру професійної діяльності вчителів в умовах позакласної роботи з учнями.

Розв'язуючи ці суперечності, сучасна педагогічна наука переорієнтовується з директивно-функціональної парадигми на творчо-пошукову, в основі якої передбачається відхід від традиційної вузькопредметної підготовки майбутніх фахівців до їхньої зорієнтованості на широкий спектр творчої взаємодії вихователя й вихованця (І. Бех), зокрема естетичної діяльності в галузі народного мистецтва як в умовах класної, так і позакласної роботи з учнями.

Зупинимось на питанні про деякі найважливіші проблеми орієнтацій сучасної людини на естетичні цінності. Так, справедливо стверджується, що найважливіша проблема естетичного, а ширше духовного виховання, полягає в різних відповідях на питання: “А чи можливо взагалі виховати дійсно естетичне ставлення особистості до світу, її духовність хоча б у більшості сучасних людей так, щоб “вони не виходили у виборі цінностей з пріоритетного значення своїх індивідуальних інтересів стосовно загальних, особливо

загальнолюдських?” [2, 191–192]. І хоча, на жаль, найпоширеніша – негативна відповідь, але є й прибічники позитивного розв’язання цього питання, котрі спираються на такі важливі докази своєї правоти:

1. Сучасне суспільство володіє величезними, небаченими в попередні епохи засобами розвитку не тільки матеріальної бази, а й культури. Це дає змогу набагато прискорити процеси розвитку орієнтацій сучасної людини на цінності останньої.

2. Головні проблеми активізації аксіологічного орієнтування на цінності культури полягають у розробці його теоретичних основ, а також у створенні організаційно-практичних механізмів його впровадження в конкретні процеси виховної діяльності, зокрема естетичної.

3. Одним з найважливіших засобів успішного розв’язання проблеми ціннісних орієнтацій сучасного людства на основі справжніх естетичних і вищих духовних цінностей є надання пріоритетного значення щодо всіх інших форм діяльності “вихованню вихователів”.

Зараз потрібні виховні технології, які були б зорієнтовані на розвиток індивідуальності та саморозвиток особистості. Адже без особистісних ціннісних орієнтирів особа перетворюється на абстрактного індивіда, деперсоналізовану істоту.

“Загальнолюдські цінності, – пише М. Каган, – збережені в культурному образі людини, культурних зразках буття, міжпоколінній взаємодії, у педагогічних теоріях і системах, технологіях і засобах педагогічної діяльності – концептуалізуються” [3, 298]. Ціннісні орієнтації створюють індивідуальну ієрархію цілей, потреб, інтересів і зумовлюють мотиви діяльності особи. Вони віддзеркалюють рівень засвоєння людиною системи моральних та естетичних цінностей і виконують функцію орієнтира її діяльності [4, 166].

Специфіка виховного аспекту ціннісної регуляції полягає і в тому, що тільки визначена в результаті оцінки цінність, яка усвідомлюється й переживається, виконує “ціннісну функцію – функцію орієнтиру при формуванні людиною рішення про ту чи іншу поведінку”, підкреслюється в праці Б. Додонова “Емоції як цінність”. У дослідженні вищих почуттів і соціальної активності людини вчений наголошує, що найважливішу роль у процесі формування почуттів через осмислення й засвоєння певних цінностей “відіграє їх глибоке теоретичне усвідомлення й пропаганда, яка досягає очікуваної мети лише за умов, коли буде впливати не тільки на розум, але й на серця людей, коли опиниться в найтіснішому зв’язку з життєвим досвідом, з їх практичною діяльністю. Формування вищих почуттів людини як стійких утворень, що відображають її емоційне ставлення до цінностей, проходить низку етапів. За Б. Додоновим, вони поділяються й характеризуються таким чином:

1. Визначений об’єкт або явище викликає до себе тимчасове позитивне емоційне ставлення, що випромінюється потребами, з якими ці об’єкти та явища перебувають тільки в ситуативному зв’язку.

2. Те чи інше багаторазово пережите ставлення до чого-небудь поступово закріплюється в пам'яті людини й починає виявлятися відповідними стимулами навіть поза зв'язком з потребами та ситуаціями, що його породили, так би мовити, більш або менш емансипуючись від них.

3. Об'єкт, явище тощо стає для людини визначною цінністю завдяки формуванню потреби в них, потреби в їх захисті, утвердженні тощо.

При формуванні вищих почуттів людини, визнані суспільством моральні, естетичні цінності, щоб стати безпосередніми її цінностями, повинні пройти через усі перелічені вище основні етапи становлення [5, 55–56]. Тому особливої уваги потребує виявлення тих, уже сформованих у вихованця інтересів і потреб, на які можна спиратися, щоб викликати певне позитивне ставлення до ще не засвоєних ним естетичних цінностей.

Тож залучення вихованців до різноманітних видів діяльності має визначатись з урахуванням панівних видів ціннісних орієнтацій, зміст яких характеризує мотиваційна структура ставлень і спрямованість діяльності. Перша складається з сукупності стійких мотивів, в основі яких – установки, ідеали, погляди, переконання людини. Ці мотиваційні формування стають спонукою до діяльності з реалізації потреб, інтересів, смаків, виступаючи тим самим і фактором вироблення естетичних ставлень особистості вихованця до цінностей.

Література

1. **Водзинская В.В.** Понятие установки, отношение к ценностной ориентации в социологическом исследовании // *Філософ. науки.* – 1968. – №2. – С. 83–89. 2. **Додонов В.И.** В мире эмоций. – К., 1987. 3. **Каган М.С.** Мир общения. – М., 1988. 4. **Лутай В.С.** Філософія сучасної освіти. – К., 1996. 5. **Психология** современного подростка / Под ред. Д.И.Фильдштейна. – М., 1987.

The article is devoted to the importance of valuable orientations in spiritual forming of an individuality and teachers role in forming of junior pupils' aesthetic orientations. The author deals with the common problems in forming of junior pupils' aesthetic orientations describing their content and proposing ways of their solving.

Н. М. Самохіна

**СПЕЦКУРС “МИСТЕЦТВОЗНАВЧЕ КРАЄЗНАВСТВО”
В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ**

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливо гостро стоїть проблема навчання й виховання майбутніх учителів, які б мали високий рівень громадянськості, національної свідомості, патріотизму. Політичні та економічні зміни, які відбуваються в нашій країні, значно утруднюють процес інтеграції в суспільство справжніх громадян своєї країни. У зв'язку з цим навчальні програми ВНЗ потрібно побудувати таким чином, щоб розбудити в студентів національні почуття, виховати в них повагу до предків, до рідного народу, до своєї Батьківщини.

Ефективним засобом реалізації цієї ідеї є мистецтвознавче краєзнавство, яке являє собою культуру та мистецтво того краю, де людина народилась. Використання в навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів краєзнавчих матеріалів – обов'язкова умова в ході формування справжніх громадян своєї країни, здатних до її позитивних перетворень. Практика безпосереднього вивчення свого краю з метою його пізнання, збереження та розвитку стає для української молоді тією життєвою школою, котра максимально наближує її до реалій сьогодення.

Історико-культурне надбання краю як засіб навчання й виховання підростаючого покоління використовувалось людиною з давніх часів. У період Київської Русі місцевий матеріал був обов'язковою складовою освітньо-виховного процесу. Вивчення місцевого краю та його пам'яток передбачала й післяреволюційна освіта (В. Глуздовський, Є. Звягінцев, Д. Семенов, В. Уланов та ін.)

Дбайливе ставлення до традицій, вивчення культури, духовного життя, пам'яток рідного краю стало необхідною умовою сформульованого в 20-і рр. І. Гревсом комплексного, усебічного підходу до краєзнавства.

На сучасному етапі вчені також пов'язують процес формування знань про культурно-історичну спадщину свого краю із завданнями освіти й виховання (Я. Жупанський, П. Кононенко, М. Костриця, В. Круль, Я. Мариняк, В. Обозний, О. Тімець, О. Шаблій та ін.).

Аналіз навчальних програм з огляду на реалізацію в них мистецтвознавчо-краєзнавчого принципу засвідчив, що в них відсутній систематизований розгляд питань, пов'язаних з історією культури й мистецтва рідного краю. Вони зачіпаються (досить поверхово) в контексті загальної історії й затуляються значущістю подій державного й світового масштабу.

Більше того, пов'язані жорсткими часовими межами, викладачі часто не мають можливості згадати про те, яким чином та чи інша культурно-історична подія відбилась на житті краю.

Разом з тим, формування причетності кожного до історії й відчуття стану творця історії є дуже важливим. Отже, констатуємо актуальність окресленої в пропонованій публікації проблеми – вивчення мистецтвознавчого краєзнавства в систематизованому вигляді. Ідеться про спецкурс.

Вивчення мистецтвознавчого краєзнавства у формі спецкурсу сприяє розвитку національного світогляду та національного світосприймання, патріотичних почуттів студентів, особистих та громадянських якостей майбутніх фахівців.

Знайомство з мистецтвом рідного краю в процесі вивчення спецкурсу розвиває інтерес до національної культури в цілому. Саме мистецтвознавче краєзнавство приводить майбутніх учителів до витоків мистецтва, залучає до художньої творчості, виховує спрагу пізнання, розвиток творчих та інтелектуальних якостей особистості, сприяє її громадянській соціалізації.

Знання рідного краю цілком можуть свідчити про рівень цивілізованості сучасної особистості. У процесі спілкування з культурою й мистецтвом малої батьківщини простежується ціннісно-сміслова направленість у вихованні моральності, громадянськості, духовності майбутніх фахівців, що є досить важливим у процесі їх громадянської соціалізації.

Спецкурс передбачає обов'язкову наявність навчальних, наукових, методичних і практичних завдань, у процесі розв'язання яких передбачається розвиток особистісних громадянських якостей майбутніх учителів, удосконалення їх професійних умінь і навичок.

Охоплюючи значну кількість студентів, спецкурс дозволяє озброїти їх цілісною системою мистецтвознавчо-краєзнавчих знань, умінь і навичок, націлених на виховання в майбутніх учителів почуття любові й поваги до своєї малої батьківщини.

Саме знання, отримані в процесі вивчення спецкурсу, сприяють розвитку вміння духовного спілкування з мистецтвом, здатностей бачити й відчувати його красу й гармонію. Усе це в цілому служить основою формування громадянських почуттів до свого рідного краю, поширює інтелектуальний багаж майбутніх учителів.

Спецкурс "Мистецтвознавче краєзнавство" був нами розроблений для студентів Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, а також запропонований як спецкурс у рамках організованого у ВНЗ загальноуніверситетського курсу для студентів різних факультетів.

Об'єктом вивчення в межах цього спецкурсу є сучасний регіон з його історико-культурною спадщиною.

Мета курсу полягає в сприянні громадянській соціалізації майбутніх учителів за допомогою прилучення їх до культурних цінностей регіону.

Звідси окреслюються **завдання**, що мають бути реалізованими під час навчально-виховного процесу майбутніх учителів, серед яких:

- озброїти майбутніх учителів знаннями в галузі мистецтвознавчого краєзнавства;
- розширювати кругозір майбутніх фахівців, прилучати до творчої діяльності, розвивати пізнавальні інтереси, формувати практичні й інтелектуальні вміння для становлення професійно значущих і громадянських якостей особистості майбутнього педагога;
- активізувати студентську мистецтвознавчо-краєзнавчу науково-дослідницьку й пошукову роботу;
- сприяти розвитку патріотизму, громадянськості, ціннісного ставлення до культурного надбання свого краю.

Вимоги до знань і вмінь студентів

Студенти повинні знати:

- сутність і педагогічне значення мистецтвознавчого краєзнавства;
- особливості культури й мистецтва свого краю;
- внесок видатних земляків у вітчизняну та світову культуру й мистецтво;
- культурні визначні пам'ятки свого краю;
- шляхи реалізації мистецтвознавчого краєзнавства в наступній педагогічній практиці;
- рекомендовану літературу з краєзнавства.

Студенти повинні вміти:

- проводити мистецтвознавчо-краєзнавчі дослідження свого краю;
- розробляти зміст і методiku мистецтвознавчо-краєзнавчих екскурсій (містом, в історико-архітектурні пам'ятні місця), а також мати навички їх проведення;
- проводити масові культурні заходи мистецтвознавчо-краєзнавчої направленості (мистецтвознавчо-краєзнавчі вечори, творчі зустрічі, пізнавально-ігрові заходи краєзнавчого характеру (вікторини, олімпіади, круглі столи й т. ін.));
- використовувати мистецтвознавчо-краєзнавчий теоретичний і практичний матеріал у навчально-виховній роботі зі своїми вихованцями під час педпрактики;
- організувати пошуково-дослідницьку й культурно-просвітницьку роботу в галузі мистецтвознавчого краєзнавства;
- виконувати мистецтвознавчо-краєзнавчу науково-дослідницьку роботу (підготовка доповідей, рефератів, творчих виступів).

Запропонований спецкурс побудований на основі синтезу історико-хронологічного, монографічного й жанрового принципів. У зв'язку з цим теми, що вивчаються в рамках спецкурсу, носять оглядовий ("Сутність та значення мистецтвознавчого краєзнавства", "Історичний огляд розвитку культури та мистецтв Луганщини" та ін.), жанровий

(“Образотворче мистецтво Луганщини”, “Народне мистецтво Луганщини” та ін.) і монографічний характер (“Творчий потенціал майстрів народного мистецтва Луганщини. Історико-біографічний огляд”, “Гордість нашого краю (до проблеми видатних земляків – діячів культури та мистецтва” та ін.).

Відкривається курс оглядовою темою “Сутність та значення мистецтвознавчого краєзнавства”. У межах цієї теми передбачається визначення мистецтвознавчого краєзнавства як галузі знань, з’ясування його функцій, цілей і завдань; огляд мистецтвознавчого краєзнавства з позицій професійного й народного мистецтва; короткий екскурс різними видами мистецтва (музика, живопис, архітектура, література, театр, декоративно-прикладне мистецтво й т.ін.); визначення особливостей розвитку культури й мистецтва Луганського краю.

Вивченню джерел культури і мистецтва Луганщини, їх зв’язку з розвитком промисловості та історією міста як адміністративного й культурного центру присвячено теми “Особливості розвитку культури та мистецтва Луганського краю” та “Загальноісторичний огляд розвитку культури та мистецтва Луганщини”.

Наступний блок тем побудований за жанровим принципом і присвячений аналізу особливостей розвитку окремих видів мистецтва (“Образотворче мистецтво Луганщини. Загальна характеристика”; “Театральна історія рідного краю”; “Літературна Луганщина”; “Скульптура та архітектура міста”; “Особливості розвитку регіональної музичної культури”).

Усі перераховані теми розглядались нами з позицій професійної й народної культури. У процесі вивчення цих тем ми скористались також монографічним принципом. Кожна з тем, окрім загальнотеоретичного матеріалу, містила відомості про найбільш яскравих представників досліджуваного виду мистецтва. У результаті було складено творчі портрети майстрів різних видів мистецтва Луганщини.

Так, під час знайомства з образотворчим мистецтвом Луганщини було проведено оглядовий аналіз найбільш показових видів образотворчого мистецтва регіону: живопис (Ф. Костенко, В. Козодоев, О. Фільберт), скульптура (І. Овчаренко, І. Чумак, В. Орлов, Г. Слєпцов), графіка (В. Вайнреб, І. Губський, В. Колосов, С. Кондрашов), декоративно-прикладне мистецтво (М. Кирячок, П. Бойко, А. Дудак, О. Трегубов).

Разом зі студентами визначені особливості образотворчого мистецтва краю (багатоманітність видів і жанрів, напрямків і тем, своєрідність художньої мови), запропонована характеристика образотворчого мистецтва краю останніх десятиліть (використання виражальних засобів сучасного мистецтва, вплив авангардних форм, пошуки нових пластичних і колористичних рішень (К. Домненко, О. Коденко, С. Кондратов, І. Чумак, М. Можасєв)).

У контексті музичної культури краю було розглянуто творчість професійних композиторів Луганщини – членів Спілки композиторів України (С. Турнеєв, Г. Ковальова) та діяльність композиторів-аматорів – членів обласної спілки композиторів Луганщини (В. Петраченко, В. Совина, В. Мороза, І. Деменюка, Ю. Воеводіна, І. Кобилкіна та ін.).

Дуже цікавим було знайомство з літературною Луганщиною, оскільки творчість таких майстрів, як В. Даль, В. Гаршин, Б. Грінченко, Н. Чернявський, Б. Горбатов, М. Руденко, І. Світличний, В. Титов, В. Голобородько є надбанням не тільки луганчан, а громадян багатьох країн світу.

Окремий блок питань було присвячено проблемі інтеграції мистецтвознавчого краєзнавства в навчально-виховний процес середніх і вищих навчальних закладів (“Краєзнавчий принцип на уроках естетичного циклу в середній школі”; “Клубна робота з мистецтвознавчого краєзнавства”; “Шляхи впровадження мистецтвознавчого краєзнавства в навчально-виховний процес середньої школи”; “Мистецтвознавче краєзнавство в позанавчальний час”; “Методика організації пошукової роботи з мистецтвознавчого краєзнавства в середній школі”).

Практична спрямованість перерахованих вище питань і наявний у майбутніх учителів досвід пасивної й активної педагогічної практики сприяли винесенню цих питань на самостійне вивчення.

Своєрідним підсумком у вивченні цього блоку стало заплановане на початку спецкурсу студентське методичне об’єднання.

Тема: Мистецтвознавчо-краєзнавча робота в школі

Питання для обговорення:

1. Шляхи впровадження мистецтвознавчого краєзнавства в навчально-виховний процес середньої школи.

2. Мистецтвознавче краєзнавство в навчальному процесі (вивчення мистецтвознавчого краєзнавства в контексті інших дисциплін (історія, географія, література, музика, малювання та ін.); мистецтвознавче краєзнавство як засіб конкретизації, ілюстрації, зв’язку навчання з життям; мистецтво рідного краю як базовий матеріал у процесі побудови уроку).

3. Мистецтвознавче краєзнавство в позаурочний час. Організація мистецтвознавчо-краєзнавчих вечорів, лекторіїв, творчих зустрічей, пошуково-дослідницька, клубна робота з учнями.

Дуже цікавим видом роботи в межах розробленого спецкурсу стала підсумкова студентська науково-практична конференція на тему “Культура й мистецтво Луганська в контексті української культури (внесок луганчан у світову й вітчизняну культуру)”.

Проблематика конференції:

1. Історія, що стала традицією (до питання творчих візитів на Луганщину діячів культури й мистецтва (С. Ріхтер,

Д. Хворостовський, В. Горностаєва, оперні й балетні трупі Великого театру, Санкт-Петербурзького, Одеського, Донецького театрів опери й балету тощо)).

2. Творчі зв'язки видатних вітчизняних і зарубіжних діячів мистецтва з нашим краєм (П. Кончаловський, А. Дункан, Т. Міансарова та ін.).

3. Видатні земляки (життя й творчість представників світу культури та мистецтва Луганщини, які прославили свій край за його межами (В. Леонов, А. Клейн, Л. Куперман, К. Кримець, Ю. Тканов та ін.)).

Таким чином, вивчення мистецтва рідного краю, здійснене в межах розробленого нами спецкурсу, розвиває активний інтерес до історії й культури регіону в цілому, формує почуття громадянської гордості, активності, патріотизму. Саме спецкурс, складений на основі вивчення й узагальнення літератури, культурного життя міста, передового педагогічного досвіду, тривалої роботи з учителями й студентами в загальноосвітній школі й ВНЗ, є досить дієвим методом виховання громадянськості майбутніх учителів – їх професійної переконливості.

Саме спецкурс дозволяє озброїти майбутніх учителів цілісною системою знань, умінь, навичок, які пробуджують і розвивають їх дослідницькі творчі здібності, а також здібності, необхідні їм для проведення мистецтвознавчо-краєзнавчої роботи під час педпрактики (і на уроках, і в позаурочний час).

Література

1. **Борщенко Л.М.** Образотворче мистецтво Луганщини: Зб. матеріалів. – Вип. 1. – Луганськ, 1999. 2. **Довнар Г.С., Волков В.С.** Отцы и правнуки Луганска: История города в лицах. – Луганск, 2000. 3. **Жадан В.І., Пічугін Б.В., Федченко Ю.І.** Як вивчати свій край. – Чернівці, 1989. 4. **Слобожанський луг:** Літературно-мистецький альманах. – Луганськ, 2003.

On the modern stage of the development of our society particularly sharp is the problem of teaching and education of the future teachers that had a high level of the citizenshipment, national consciousness, patriotism. The effective method of the realization of this idea is the development of the fine art study of local lore. This special course is built on the basis of suhthesis of history chronological, monographic and genre principles.

Л. М. Сбітнєва

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Музичне сприймання є складною й багатогранною проблемою, безпосередньо пов'язаною з багатьма гранями духовного життя людини. Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки, адже педагог повинен розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ добра й краси, відкрити в музиці джерело людських почуттів і переживань.

Проблема формування музичного сприймання має досить давню та глибоку історію. Значну роль у вирішенні цієї проблеми відіграли праці Б. В. Асаф'єва, Н. Л. Гродненської, Д. Б. Кабалевського, О. Г. Костюка, П. Міхеля, В. В. Медушевського, Є. В. Назайкінського, А. Н. Сохора, Б. М. Теплова, В. М. Шацької та інших учених.

Формування музичного сприймання – це пошук шляхів і методів передачі знань, умінь і навичок, необхідних для музичної діяльності. Незважаючи на кількість опублікованих праць, проблему формування музичного сприймання не можна вважати достатньо вивченою. Можна сказати, що не визначені підходи до розуміння процесу і структури музичного сприймання, розвитку музичного мислення дітей, недостатньо вивчені закономірності формування музичного сприймання. На жаль, теоретичні дослідження поки що належно не впливають на практику музичного виховання.

Проблема формування музичного сприймання знаходиться на перетині різних наук і це суттєво ускладнює її дослідження. У нашій статті ми прагнули окреслити основні підходи, які сформувалися в сучасній музичній педагогіці, до формування музичного сприймання в процесі музичної діяльності школярів.

Сприймання є чуттєвим відображенням предметів і явищ об'єктивної дійсності в сукупності притаманних їм властивостей при їх безпосередній дії на органи чуття. Музичне сприймання відбувається водночас у формі відчуттів, сприймань, уявлень, абстрактного мислення, тобто це складний багаторівневий процес, зумовлений не тільки музичним твором, але й духовним світом людини, її досвідом, рівнем розвитку та психологічними особливостями.

В основі сприймання музики лежать психофізіологічні процеси, закономірності, які характерні для сприймання людини взагалі. Музичне сприймання має рефлекторну природу, є аналітико-синтетичною діяльністю, здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища та носить активний характер.

А. Н. Сохор розглядав музичне сприймання як складний багаторівневий процес, у якому можна виділити кілька стадій: створення установки на сприймання; слухання як фізичний і фізіологічний процес; розуміння й переживання музики; інтерпретація й оцінка музики; післядія музики.

Ученими підкреслюється провідна роль музичного сприймання та його взаємозв'язок з музикальністю. Зазначимо, що питання музичного сприймання та його педагогічного керівництва є найбільш вивченим і обґрунтованим у галузі музикознавства, музичної естетики, музичної педагогіки та психології (Б. В. Асаф'єв, Н. Л. Гродзенська, С. М. Беляєва-Екземплярська, Д. Б. Кабалевський, О. Г. Костюк, В. В. Медушевський, Є. В. Назайкінський, А. Пілічаускас, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, А. Н. Сохор, Б. М. Теплов, В. М. Шацька). Фахівці визначають, що зміст музичного твору є невичерпним і багатозначним, а тому його сприймання вимагає не формального, а активного та усвідомленого осягнення. Адекватність музичного сприймання безпосередньо залежить від духовного багатства та музичної культури особистості, вимагає розвитку її музикальності.

Методологічною засадою на шляху розуміння сутності музичного сприймання стає діалектико-феноменологічний метод О. Ф. Лосєва, котрий тлумачив процес розуміння та переживання музичного твору (артефакту) як діалектику спокою та рухи думки, що осягає “становлення рухливого спокою самототожного розрізнення”, результатом чого має стати усвідомлення цілісності смислового змісту. Він визначив специфіку музики як мистецтва “злиття протилежностей, що дається як довго змінне сучасне”, тим самим підкреслюючи її процесуальність, змінність та динамізм. Видатний філософ тлумачив матеріальну форму музичного твору як вираження-символ, що є основою для становлення музичного смислу, який є рухом не стільки думки, скільки почуттєвого світовідчуття. Оскільки, як вважав О. Ф. Лосєв, символ як умовний знак містить у собі “безмежну кількість різноманітних видів та оформлень”, можна дійти висновку, що адекватне музичне сприймання передбачає різноманітне і максимально повне вираження або самовираження – світорозуміння слухача або виконавця [8].

Повноцінне музичне сприймання характеризує глибоке естетичне співпереживання, яке тлумачать як особливий тип художнього спілкування з автором і героями музичного твору. О. Я. Ростовський виокремлює три складових елементи в загальній структурі музичного сприймання (об'єкт, суб'єкт та процес їх взаємодії), наголошує на особливу роль комунікації між музичним твором і слухачем, а тому акцентує необхідність активної, творчої позиції слухача як суб'єкта музичного сприймання [12; 13]. Такий підхід дозволяє визначити залежність між якістю музичного сприймання та активним характером творчого самовираження.

Аналіз праць О. П. Рудницької з питань музичного сприймання свідчить, що вона виділяє три основних ступені художнього сприймання:

перцептивне сприйняття сенсорної інформації, аналіз виразно-сислового значення художньої мови; інтерпретацію емоційно-образного змісту мистецького твору [14]. При цьому автор, визнаючи цілісність процесу художнього сприймання, наголошує на важливості як перцептивних, так і інтелектуальних умінь реципієнтів, репродуктивних та творчих актів, тим самим підтверджуючи суттєві зв'язки між музичним сприйманням та музичним мисленням. Цілком слушно О. П. Рудницька зауважує, що в сучасних умовах інтенсивного розвитку культури, розмаїття її зразків, дедалі стає потрібнішою самостійна позиція кожного учня, його спроможність не просто засвоїти музичний твір як сукупність музичної інформації, а вміти висловити індивідуальні оцінні судження, що відбивають зміст і рівень творчого самовираження як власного індивідуально-неповторимого світосприймання [14].

Учителю слід ураховувати специфіку сприймання музики школярами. Для повноцінного естетичного сприймання недостатньо лише самого факту сприймання, адже якщо діти не підготовлені до розуміння музичної мови, вони не зможуть осягнути образний зміст твору. Повноцінне сприймання музики вимагає цілеспрямованого музичного виховання з дитячих років. Існує зв'язок між повноцінним сприйманням музики і здатністю до естетичної оцінки творів, набуттям досвіду художньої діяльності, розвитком музичного слуху.

У працях Д. Б. Кабалецького підкреслюється значення сприймання музики для розвитку музичної культури дітей, а будь-яку форму спілкування з музикою педагог вважає шляхом до розвитку сприймання [6]. У процес сприймання музики включається досвід особистісного переживання та роздумів під час слухання твору, художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Особливість сприймання музики також вбачають у тому, щоб у поєднанні різних за висотою звуків, сили, тембру та інших засобів музичної виразності відчутти красу звучання, художні образи. Тобто цілісність сприймання знаходиться у зв'язку з його диференціацією. Музичне сприймання вимагає від слухачів активного спостереження за розвитком музичних образів.

Сприймання музики в дітей тісно пов'язане з руховими переживаннями – ритмічним рухом, співом. Уже шестилітні діти можуть визначити не лише загальний характер музики, але й віднести твори до певного жанру (колискові пісні, танець, марш). У цьому віці найбільш яскраво виявляється емоційність сприймання музики, але їх емоційний відгук має свої особливості, діти реагують на музику безпосередньо, але не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються. Вони не говорять про власні переживання, але оцінюють характер музики (веселий, сумний тощо). Під емоційністю музичного сприймання розуміється тісна взаємодія емоційного й інтелектуального, адже в музиці емоційне начало переходить у думку, а думка, яка потребує понятійної визначеності, переходить у почуття.

У молодшому шкільному віці музичне сприймання має сенсомоторний характер. Дітям семи років подобається весела музика,

маршова і, лише на останньому місці, наспівна. Тобто спочатку увагу дітей привертають фонові пласти фактури, і завданням вчителя є розкриття естетичної виразності мелодії. Зміст музичного твору діти сприймають як реальність, а твір сприймають цілісно, як єдиний художній образ, у складнішій музиці вловлюють тільки те, що їм уже знайомо. Зорова активність виявляється не тільки в музично-побутових враженнях дітей, але й у спеціально організованих навчальних ситуаціях музичного сприймання – діти шукають у звучанні реальний рух, подію, тобто інтерпретують музику як частину звичної для них наочно-образної картини життя.

З 9-річного віку емоційність сприймання починає доповнюватися розумінням про те, що виражає музика, школярі можуть визначити емоційний склад музики, дати їй образне пояснення, почути окремі деталі музичної мови та відтінки виконання.

Приблизно з 11-ти років виявляється попередній музичний досвід – помітно зростає роль знань у музичному сприйманні, школярі осмислюють різноманітні засоби музичної виразності та усвідомлюють їх зв'язки зі змістом музики. Якщо в школярів цього віку музичний досвід незначний, то об'єктивна естетична цінність творів класичної музики, зміст, виразні засоби, задум автора залишаються невиявленими, хоч діти й можуть інтуїтивно відчувати емоційний стрій музики. Тобто переважає асоціативність сприймання, та характерною рисою у сприйманні залишається фрагментарність. В учнів підліткового віку вже нагромаджується певний запас слухацьких вражень, асоціацій та образів, які становлять семантичну основу музики та служать умовою її розуміння. У той же час значній частині учнів усе ж властива поверховість естетичного осягнення серйозної музики, музичний образ при сприйнятті розпадається на низку малопов'язаних між собою та нерідко неадекватних вражень.

Загальну базу для музичного розвитку дитини становить комунікативний, мовний, руховий і сенсорний досвід, який полегшує засвоєння музичної мови та сприяє формуванню навичок музичного сприйняття. Уміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій, відчувати жанрові ознаки, виявляти змістовність використаних у творі виразних засобів допомагають дітям проникнути у суть музичного образу. Центральною ланкою процесу формування музичного сприйняття є музична діяльність дітей, а особливо благодотворними є такі чинники – багатство музичних вражень та їх повторність.

Суть керування музичним сприйманням полягає в доцільному впливові на слухачів з метою організації й координації їх діяльності, спрямованої на осягнення змісту музичного твору. Такий процес є складним і багатограним, ураховуючи специфіку музичного мистецтва та особливості її сприймання школярами, індивідуальними відмінностями кожної дитячої особистості.

Вихідним пунктом системи “музика – учитель – учень” є музичне сприймання. Від цілеспрямованості педагогічного процесу, його відповідності навчальним цілям і завданням, інтересам і потребам учнів, якості музичного матеріалу й змісту навчальної інформації, знання вчителем особливостей музичного розвитку школярів та вміння створювати сприятливі педагогічні ситуації й залежить успішність керівної діяльності вчителя.

Важливою частиною інформаційної основи музичного виховання є підготовка до сприймання музики інформація. І слово вчителя є, дійсно, нічим не замінним інструментом впливу на душу вихованця.

На етапі аналізу музичних творів школярі набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями й навичками, розкривається зміст творів та посилюється емоційний вплив музики. Тому важливою умовою формування сприймання і є здійснення школярами аналізу музичних творів.

Сутність художньо-педагогічного аналізу творів полягає в тому, що:

- аналіз не повинен шкодити емоційності сприймання (Б. М. Теплов накреслював, що важливо підтримувати емоційність сприймання при збільшенні свідомості);
- спостерігати за музикою – означає вміти її сприймати;
- формування в дітей установки на аналіз твору в процесі його слухання та озброєння методикою розгорнутого аналізу (процес «вслуховування» в музику може знизити емоційність сприймання, але при повторному слуханні минулий аналіз сприятиме більш глибокому осягненню теми);
- перед аналізом музичного твору необхідно створити загальне враження про твір, а переходити до аналізу варто після висловлення вражень від музики (вступне слово вчителя підготовлює сприйняття дітей – автор, зміст, особливості жанру та ін., але залишати дітям простір для самостійного спостереження та висловів);
- шлях аналізу йде від загальної характеристики до окремих виразних засобів (після вияснення змісту твору увага спрямовується на те, якими засобами композитор утілює задум твору – форма, засоби виразності);
- головна увага звертається на ті засоби, які в цьому творі є провідними;
- аналіз має бути правильним;
- завдання пояснень – поглибити, закріпити й зробити більш усвідомленими музичні враження дітей, пояснювальне слово повинно бути коротким, конкретним і образним;
- художня характеристика має підтверджуватися музичним текстом;
- необхідно навчати дітей аналізувати почуте, не треба вчителю давати готові власні оцінки музики;
- аналіз твору повинен пробуджувати уяву дітей, музично-слухові уявлення, асоціації (паралель з іншими видами мистецтв), але не слід перетворювати музику на ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного сюжету;

- рекомендується починати аналіз зразу після прослуховування;
- повторення твору (без коментувань) і тим самим закріплення музичних вражень є найважливішим методом музичного виховання.

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки, потребує від учителя музики постійної уваги. Музичне сприймання необхідно розвивати, а це означає вчити слухачів переживати почуття та настрої музичного твору. Необхідно включати слухачів музики в процес активної співтворчості, що й буде впливати на розвиток музичного сприймання.

До перспектив подальших досліджень у цьому напрямку слід віднести розробку педагогічних технологій, які будуть забезпечувати формування в сучасних школярів повноцінного музичного сприймання, що й буде впливати на духовний розвиток дитячої особистості.

Література

1. **Белобородова В.К.** Музыкальное восприятие (к теории вопроса) // Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М.А.Румер. – М., 1975.
2. **Белобородова В.К.** К вопросу о развитии музыкального восприятия детей // Развитие музыкального восприятия школьников: Материалы III науч. конф. по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха и восприятия детей. – М., 1974. – Вып. 3.
3. **Вендрова Т.Е.** Художественно-педагогический анализ на уроке музыки // Музыка в шк. – 1989. – №3. – С. 10–16.
4. **Восприятие музыки:** Сб. ст. // Ред.-сост. В.М.Максимов. – М., 1980.
5. **Гродзенская Н.Л.** Школьники слушают музыку. – М., 1969.
6. **Кабалевский Д.Б.** Как рассказывать детям о музыке? – М., 1982.
7. **Костюк А.Г.** Восприятие мелодии: Мелодические параметры процесса восприятия музыки. – К., 1986.
8. **Лосев А.Ф.** Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.
9. **Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования:** Сб. ст. / Под ред. А.Г.Костюка. – К., 1982.
10. **Назайкинский Е.В.** О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
11. **Назайкинский Е.В.** Речевой опыт и музыкальное восприятие // Эстетические очерки. – М., 1962.
12. **Ростовський О.Я.** Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі: Метод. рекомендації. – К., 1989.
13. **Ростовський О.Я.** Педагогіка музичного сприймання. – К., 1997.
14. **Рудницька О.П.** Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. – К., 1992.

The article is devoted to the problem of development of musical perception of modern schoolboys. This problem is one of major in modern musical pedagogics, in fact from to the level of development of musical perception the level of development of musical culture of personality depends in general.

О. Є. Старовойтова

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У контексті розбудови незалежної України, створення системи національної освіти й виховання особливого значення набуває питання розвитку основ музичної культури підростаючого покоління.

Проблема формування музичної культури особистості як частини її духовної культури була і є актуальною для нашої держави й нашого часу. Адже наш час – один з тих, що прийнято називати переломним, який характеризується особливим розмаїттям а нерідко, й полярністю, протиріччям ідей і явищ.

Ці тенденції знайшли своє відбиття і в проблемі формування музичної культури особистості. Так, з одного боку, певною мірою розвивається музична педагогічна думка, розробляються та доповнюються державні документи, що стосуються вищезазначеної проблеми: Програма з музики для загальноосвітньої школи, Державний стандарт загальної середньої освіти з галузі “Художня культура”. З іншого – державою не вживається дійсних заходів щодо практичного вирішення цієї проблеми. Має місце й наявна відсутність у більшості людей стійкого інтересу до академічних жанрів музичного мистецтва, а нерідко і взагалі потреби спілкування з високохудожнім мистецтвом. Не сприяє реальному підйому духовної та музичної культури народу постійне зниження матеріальних витрат на освіту та культуру.

Проаналізувавши стан і проблематику музичного виховання в наш час (у нашій країні та за кордоном), можна виділити такі тенденції.

Для більшості вітчизняних музикознавців, теоретиків та практиків властивий більш оптимістичний підхід до оцінки можливостей музичного виховання особистості, формування її музичної культури. Залежно від визначеної ними мети музичного виховання (у відповідності до актуальних соціально-моральних потреб та суб’єктивних уявлень) вони розробляли модель музичної культури суспільства й особистості, методичну основу музичного виховання (Б. В. Асаф’єв, Д. Б. Кабалевський, В. М. Шацька та С. Т. Шацький, А. Н. Сохор, Б. Л. Яворський та ін.). До того ж розробку стратегії та здійснення музичного виховання підростаючого покоління беруть під свій нагляд державні інститути.

XIX сторіччя, а особливо XX характеризуються пошуком нових шляхів розв’язання цієї проблеми чи то на філософському рівні (А. Шопенгауер, К. Ясперс та ін.), чи то на психологічному, педагогічному (як теоретичному, так і практичному).

XX сторіччя – час пошуку взаємодії методів та прийомів музичного виховання й загальної педагогіки. Ця тема в музично-педагогічних дослідженнях розроблялась широко і в різних напрямках у роботах Е. Б. Абдулліна, Л. Г. Арчажнікової, Ю. А. Полянського та ін.

До багатьох висновків, які зробили наші музичні педагоги, музикознавці ще десятиріччя тому, західна думка приходять тільки сьогодні. Та, на жаль, проблема суто формування музичної культури в нашій країні стає “заручницею” інших проблем, зокрема, економічних, соціальних, політичних тощо. А звідси йде, як указують багато дослідників (Є. В. Соколов, С. І. Уланова, Л. Т. Левчук та ін.), недооцінка ролі музичного мистецтва в естетичному та духовному вихованні дітей, молоді, а нерідко й заміна музичного виховання музичним розважанням.

І сьогодні проблема формування музичної культури залишається актуальною. На жаль, у нашій державі не завжди можна спостерігати поважне, обережне ставлення до музичної культури, як у розвинених країнах. Це пояснюється низкою причин: економічних, політичних, ментальних тощо.

Та актуальність цієї проблеми можна розглядати і з позиції вікової. Зокрема, стосовно молодшого шкільного віку, який є одним з перших ступенів масового систематичного, послідовного прилучення до музичної культури.

Великий вплив на засвоєння дітьми музичного досвіду чинить спілкування. Те, що є цінним для людей, які оточують, набуває цінності й для самої дитини. У родині малюки, як правило, чують переважно розважальну музику. Класична музика не має цінності в уяві багатьох батьків, які самі виростили без неї. “Інтонанційний словник епох” засвоюється дітьми незначною мірою. Він виштовхується “інтонаційним словником” специфічно дитячою, часто далекою від досконалості, музики (у дитячому садку) і розважальної (у родині). Тому саме початкова школа стає для дітей першою сходинкою систематичного цілеспрямованого формування основ музичної культури.

У зв’язку з цим набуває великого значення створення відповідної “основи” музичної культури, щоб, по-перше, подолати цей небезпечний рубіж з мінімальними збитками надбаного і згладити дисгармонійність, що виникає. По-друге, якщо вже в молодшого школяра при правильно організованому музичному вихованні буде вироблятися позитивне, “оптимістичне” ставлення до процесу формування основ музичної культури, то дитина, навпаки, переходячи від однієї сходинки свого розвитку до наступної, буде тільки набувати в плані свого духовного й музичного росту.

Отже, мета нашої статті полягає у виявленні шляхів формування основ музичної культури молодших школярів, тому що загальноосвітня школа залишається практично одним з головних “інститутів”, де відбувається музичне виховання школярів.

У запропонованій моделі формування основ музичної культури молодших школярів ми намагалися, спираючись на різнобічні методики музичного виховання вітчизняних педагогів, відобразити й актуальні тенденції та положення (як об'єктивні, так і суб'єктивні). Зокрема, ми вважаємо за необхідне відобразити в нашій моделі таке:

- в умовах недостатньої стабільності в організації музично-виховного процесу в загальноосвітній школі необхідно обрати деяку інтегративну систему його організації, “яка б не знаходилася в безпосередній ушкодженій залежності від раніше сформованого рівня музичної культури дітей”;

- необхідно спрямувати процес формування музичної культури молодшого школяра на розвиток не кожного її компонента зокрема, а на їх комплексне “об'єднання”, “переплетіння”;

- доцільно найбільш повне використання одного й того ж музично-художнього матеріалу в розвитку різних компонентів музичної культури дітей;

- використання творчості як чинника активізації фантазії дітей, спонукання до різного роду самостійних пошуків, а також як чинника саморозвитку дитини і в галузі формування її музичної культури повинно стати одним з основних положень сучасної моделі;

- відповідно до вікових психологічних особливостей дітей 6-річного віку в організації процесу формування їх музичної культури невід'ємними компонентами мають бути також гра і казка;

- основа формування музичної культури дітей – це сама музика. Головною змістовною установкою програми з музики повинна бути художня цінність запропонованого для вивчення репертуару світової музичної класики, а також народного мистецтва;

- необхідна зміна тематичної побудови програми для I класу, яка б повніше розкривала специфіку музичної мови, її зв'язку з життям, систематизувала здобуті дітьми знання та працювала би на підтримку зацікавленості до занять.

У своїй праці ми спирались на педагогічні погляди О. Я. Ростовського – автора адаптованої типової програми для шкіл України, до основи якої ввійшла програма Д. Б. Кабалевського.

Аналізуючи програму Д. Б. Кабалевського, відзначимо, що покладені ним в основу музичних занять для молодших школярів у загальноосвітній школі “три кити” дають низку цілковито явних переваг, що без зусиль виявляють себе на перших же уроках ще в 1 класі. “Три кити” роблять найбільш легким і природним включення до музичних занять багатьох тем, що поступово розширюють і поглиблюють музичну культуру учнів: мова музична й мова розмовна; інтонація в музиці; розвиток музики; різноманітні типи /форми/ побудови музики; музика народів світу тощо.

Проте, зазначимо, що Д. Б. Кабалевський написав програму для дітей 7-річного віку. Її адаптований варіант вийшов у 1988 році під

редакцією О.Я.Ростовського для учнів загальноосвітніх шкіл, починаючи з 6-річного віку. Адаптація типової програми для шкіл УРСР полягала не просто у зміні частини репертуару, у ній відобразились особливості національної музичної культури, набуто передовий педагогічний досвід.

Ця програма є діючою і в сучасній школі. Найважливішою особливістю її є тематична побудова, що відображає головні закономірності та функції музичного мистецтва.

Кожна чверть навчального року має свою тему, що, послідовно поглиблюючись, розкривається від уроку до уроку. Між чвертями та між усіма навчальними роками також здійснюється внутрішня послідовність. У програмі під редакцією О. Я. Ростовського наявні чотири нові теми чверті, які не розроблював Д. Б. Кабалевський (“Які почуття передає музика” 1 клас 1 чверть; “Про що розповідає музика” 1 клас 2 чверть; “Як розповідає музика” 1 клас 3 чверть; “Про що й як розповідає музика” 1 клас 4 чверть).

Проте, цілковито очевидно, що деякі теми програми О. Я. Ростовського (1 і 3 клас) дублюють одна одну. Наприклад, тема 4 чверті 1 класу “Про що та як розповідає музика” цілком повторює дві попередні теми: 2 чверті 1 класу “Про що розповідає музика” та 3 чверті 1 класу “Як розповідає музика”, а тема 2 чверті 1 класу “Про що розповідає музика” і тема 2 чверті 2 класу “Про що говорить музика” цілковито схожі.

У результаті, ми вважаємо, поряд з принципом міцності навчання, в цьому розділі програми наявна суттєва недоробка тематичної побудови матеріалу, який вивчається. У зв’язку з цим проглядається деяка статичність, утрачається певна динаміка подання навчального матеріалу, тому що теми, дублюючі одна одну, забирають, на наш погляд, велику кількість часу для вивчення (це період, що триває протягом 3-х чвертей) і викликають деякий спад зацікавленості молодших школярів до самої теми: “Про що й як розповідає музика”.

Спираючись на багаторічний педагогічний досвід роботи з дітьми молодшого шкільного віку, ми вважаємо за необхідне модернізувати й оптимізувати систему *тематичного принципу* побудови розділів програми 1 класу, що дозволяє, на наш погляд, більш широко розкрити специфіку мови музики й зв’язку мистецтва з життям, систематизувати знання, які отримали діти, що сприятиме підтримці інтересу школярів до музичних занять і покаже нову сучасну модель процесу розвитку основ музичної культури молодших школярів у загальноосвітній школі.

З цією метою ми пропонуємо протягом 3 та 4 чвертей увести до діючої програми такі теми:

3 чверть – “Природа та музика”.

4 чверть “Казка в музиці”.

Тему “Про що і як розповідає музика”, ми пропонуємо вивчати в 2 чверті 1 класі.

Аналіз змісту програм з музики

Теми діючої програми з музики для 1 класу (авторський колектив під керівництвом О. Я. Ростовського)	Запропоновані нами теми для 1 класу
1 чверть “Які почуття передає музика” 2 чверть “Про що розповідає музика” 3 чверть “Як розповідає музика” 4 чверть “Про що і як розповідає музика”	1 чверть “Які почуття передає музика” 2 чверть “Про що і як розповідає музика”. 3 чверть “Природа та музика” 4 чверть “Казка в музиці”

Запропоноване нами тематичне побудування тем чвертей 1 класу, на нашу думку, дозволить послідовно прилучати дітей 6-річного віку до музичної діяльності, більш дієво керувати музично-естетичним вихованням, формувати основи музичної культури молодших школярів. Послідовність тем у програмі визначається необхідністю розвитку в першокласників спроможності до співчуття тих почуттів і думок, що висловлює музика, до розуміння художньо-образної сутності музичного мистецтва в найпростіших утіленнях, необхідністю засвоєння музичної мови.

Тема: “Про що й як розповідає музика”, запропонована нами для вивчення у 2 чверті 1 класу, буде логічним продовженням теми 1 чверті “Які почуття передає музика”.

Засвоєння теми “Природа та музика” (3 чверть) включає музично-художні твори, у яких відбиті настрої й образи як живої, так і неживої природи; допомагає учням сприймати й усвідомлювати зміст музики, пізнавати ознаки програмності у творах, дає дітям уявлення про зображувальність мови музики. Ця тема включає твори, співзвучні тій чи іншій картині природи, пори року, дня. На зіставленнях діти вчать розрізняти виразні засоби музики та інших мистецтв (поезії, живопису, танцю), передавати танцювальними рухами, пантомімою характерні риси образів персонажів (тварин, птахів), інсценувати п’єси. Співзвучно музиці передавати образи природи в малюнку, русі, оркестровці.

Тема “Казка в музиці” на яскравих художніх образах музики знайомить 6-річних школярів з різними казковими п’єсами класичної музики й народного мистецтва, які діти інсценують, передаючи характер персонажів у пластичному інтонуванні, у танцювальних, образних рухах, пантомімі, малюнках тощо. Тема дозволяє розвивати уявлення молодших школярів про виразно-зображувальні засоби музичного мовлення, про зв’язок мовленнєвих і музичних інтонацій, творчу уяву.

Грунтуючись на особливостях загального й музичного розвитку дітей 6-річного віку (образне мислення, емоційне сприйняття), ми

вважаємо, що через картини природи, й особливо через казку, у дітей вироблятиметься стійкий інтерес до занять.

Ці теми взаємозв'язані й орієнтують учителя на формування музичного сприйняття в процесі різноманітної музичної діяльності дітей.

Запропоновані нами теми 3 і 4 чвертей 1 класу дозволяють легко повертатися до тем наступної вікової групи, що дає можливість реалізувати інший принцип програми – *концентричний* чи *принцип циклічності* (повторення тем у всіх вікових групах). Концентричний принцип програми дає можливість застосувати засвоєне та пізнати нове на наступному етапі музичного й загального розвитку дитини, спонукає до запам'ятовування улюблених творів, знайомих понять, закріпленню сформованих у різних видах музичної та художньої діяльності вмій та навичок.

Одним з головних принципів програми, запропонованої нами, є принцип *контрастного зіставлення репертуару*. У переліках музичних творів, запропонованих для вивчення у всіх чвертях 1 класу, наявні твори з однаковими чи близькими назвами, використані контрастні твори. Порівнюючи кілька творів за характером, визначаючи близькість творів за настроєм, дитина орієнтується на загальні цілісні уявлення. Увага дітлахів може бути також звернена на більш дрібні деталі, деякі одиниці музичної мови – дитина розрізняє контрасти настроїв (інтонації, теми, фрази, розділи, форми), виділяє окремі засоби музичної виразності.

Принцип *адаптованості* програми пропонує гнучке застосування змісту й методів музичного розвитку дітей залежно від індивідуальних і психофізіологічних особливостей кожної дитини (підгруп дітей).

Згідно із запропонованою нами тематичною побудовою програми для учнів 1-го класу був визначений музичний матеріал у кожній чверті:

І чверть. Тема: “Які почуття передає музика”

1. І. Беркович “Українська мелодія”
2. Л. Бетховен “Смутно”
3. У. н. п. “Ой, ходить сон”
4. А. Филипченко “Святковий марш”
5. П. Чайковський “Хвороба ляльки”
6. П. Чайковський “Нова лялька”
7. Д. Кабалевський “Плакса”
8. Д. Кабалевський “Злюка”
9. Д. Кабалевський “Резвущка”
10. Р. Шуман “Сміливий наїзник”
11. І. С. Бах “Жарт”
12. С. Майкопар “Тривожна хвилина”
13. С. Майкопар “Роздум”
14. Р. Шуман “Перша втрата”
15. П. Чайковський “Ранкова молитва”
16. П. Чайковський “У церкві”
17. Р. Шуман “Порив”

18. М. Мусоргський “Сльоза”
 19. М. Сильванський “Смутна пісня”
 20. О. Лядов “Колискова”
- II чверть. Тема: “Про що й як розповідає музика”
1. Л. Ревуцький “Колискова”
 2. У. н. п. “Ой, є в лісі калина”
 3. З. Левіна “Що нам осінь принесе”
 4. У. н. п. “Кумо, кумо, що варила?”
 5. К. Стеценко, хор “Ой, дзвони дзвонять” з опери “Лисичка, Котик, Півник”
 6. П. Чайковський “Шарманщик співає”
 7. А. Гречанінов “На гармоніці”
 8. П. Чайковський “Мужик на гармоніці грає”
 9. С. Майкопар “Музична скринька”
 10. О. Лядов “Музична табакерка”
 11. М. Свиридов “Дзвонили дзенькоти”
 12. І. С. Бах “Волинка”
 13. Я. Степовой “Сніжинки”
 14. Р. Шуман “Дід мороз”, “Сміливий наїзник”
 15. К. Мясков “Олов’яний солдатик”
 16. В. Моцарт “Колискова”
 17. У. н. п. “Іди, іди, дощику”
 18. Е. Гріг “Пташка”
 19. У. н. п. “Подоляночка”
 20. В. Барвинський “Сонечко”
- III чверть. Тема: “Природа в музиці”
1. П. Чайковський “Пісня жайворонка”
 2. Ф. Козицький “А вже красне сонечко”
 3. Є. Гра “Навесні”
 4. В. Косенко “За метеликом”
 5. Ю. Щуровський “Падає сніжок” (з сюїти “Зима”)
 6. М. Глінка “Жайворонок”
 7. П. Чайковський “Осінь”, “Листопад”
 8. П. Чайковський “На трійці”
 9. М. Свиридов “Дощик”
 10. С. Майкопар “Хмари пливуть”
 11. С. Прокоф’єв “Вечір”
 12. Р. Шуман “Узимку”
 13. П. Чайковський “Весна”, “Квітень”, “Пролісок”
 14. А. Гречанінов “Пролісок”
 15. Р. Шуман “Ввечері”
 16. К. Сен-Санс “Карнавал тварин:
а) “Кенгуру”; б) “Акваріум”; в) “Лебідь”
 17. О. Дичко “Хуртовина”

18. У. н. п. в обр. Н. Дремлюги “Ой, промайнула вже зима”

IV чверть. Тема: “Казка в музиці”.

1. С. Майкопар “Казочка”
2. С. Майкопар “Семимильні чоботи”
3. П. Чайковський “Нянина казка”
4. М. Мусоргський “Хатинка на курячих ніжках”
5. М. Мусоргський “Гном”, “Старий замок”
6. Е. Гріг “Танок ельфів”, “У печері гірського короля”, “Хід гномів”.
7. П. Чайковський. *Балет “Лебедине озеро”*:
 - а) “Лебеді”;
 - б) “Танець маленьких лебедів”*Балет “Лускунчик”*:
 - а) “Колискова”;
 - б) “Миші”;
 - в) “Фея Драже”
8. М. Римський-Корсаков. *Опера “Казка про царя Салтана”*:
 - а) “Море”;
 - б) “Три дива”
9. М. Римський-Корсаков. *Опера “Садко”*:
 - а) “Садко”;
 - б) “Колискова Волхви”
10. М. Глінка. *Опера “Руслан і Людмила”* (“Марш Чорномора”).

Аналізуючи основні положення запропонованої нами моделі з формування музичної культури молодших школярів, зробимо такі висновки:

- У своїй моделі ми підходимо до музичної культури молодших школярів як до частини їх загальної духовної культури, яка, зокрема, знаходиться в тісному зв’язку з морально-етичною культурою особистості.
- Ядром поняття “музична культура” є емоційний відгук на високохудожні твори музичного мистецтва, який здатний формувати зацікавленість музикою, початок смаку, уявлень про красу. А це є досить актуальною для нашого часу проблемою.

Звернення до казки, на наш погляд, також може сприяти формуванню морально-естетичної культури дітей.

- Казка, гра, творчість є одним з головних складників сучасного процесу формування музичної культури молодших школярів, і вони відбиті нами в нашій моделі. Так, свою творчість діти можуть проявити на різних рівнях та в різних видах музичної діяльності: від пластичного інтонування музичних творів – до інсценування пісень, малювання, оркестровки, складання казок, ігор-драматизацій, дитячих опер тощо.
- Процес розвитку музичної культури молодших школярів, у відповідності з сучасними вимогами, повинен бути спрямований не на формування кожного її компонента відокремлено, а на їх комплексне “об’єднання”. У

центрі програми – розвиток емоційного відгуку та усвідомленості сприйняття (емоційно-оцінного ставлення до музики), який сприяє прояву в молодших школярів переваг, бажанню слухати музичні твори, що являють собою шедеври мистецтва, розвиває творчі здібності дітей.

Пропонована нами модель формування основ музичної культури молодших школярів є одним з можливих варіантів сучасної організації процесу музичного виховання, що може бути використаний на уроках музики в загальноосвітній школі, звичайно, з доповненнями і змінами у формах і змісті завдань, залежно від тематики чверті та рівня сформованості компонентів музичної культури молодших школярів на певний час.

Подальшого розгляду, на нашу думку, потребує звернення до тематичної міні-перспективи для кожного окремого блоку-заняття, що визначається вибором певного музичного твору, музичної казки (її сюжетною лінією, драматургією тощо). Це пояснюється тим, що ми підходимо до музичної культури молодших школярів як до частини їх загальної духовної культури, яка, зокрема, знаходиться в тісному зв'язку з морально-естетичною культурою особистості. І звернення до картин навколишньої природи, до казки, на наш погляд, може сприяти формуванню морально-етичної культури дітей.

Література

1. **Асаф'єв Б.В.** Произведения о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. 2. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – М., 1991. 3. **Програма** середньої загальноосвітньої школи. Музика 1–4 класи. – К., 1988. 4. **Ростовський О.Я.** Методика викладання музики у початковій школі. – Тернопіль, 2000.

The article is devoted to the problem of the improvement of the musical culture level development among primary school pupils. The author supposes that it is necessary to renovate and optimize the thematic principle system of music syllabus organization for the first form of the secondary school. It will allow to build the modern model of the further process musical culture forming among juniors.

І. О. Сташевська

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ДИДАКТИКИ НІМЕЧЧИНИ КІНЦЯ 60-х – 70-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Пошуки шляхів реформування традиційної освітньо-виховної системи України відповідно до загальноєвропейських стандартів актуалізують різноаспектне дослідження питань розвитку й функціонування культури та освіти інших країн світу, зокрема, Німеччини як однієї з високорозвинених країн Західної Європи. Історичні традиції й сучасний стан виховання та освіти в Німеччині відображено в наукових дослідженнях Н. В. Абашкіної, О. М. Кашуби, Н. В. Козак, Б. Ф. Мельниченко, В. А. Поліщук, І. О. Сташевської та ін.

Огляд літератури свідчить, що найменш дослідженою поки ще залишається проблема розвитку музичної освіти в Німеччині. Тому завданням цього дослідження ставиться виявлення основних напрямків та тенденцій розвитку музичної дидактики Німеччини кінця 60-х – 70-х років ХХ століття. Саме з цього часу починається епоха значних загальнокультурних і освітніх змін у німецькому суспільстві. У зв'язку з переорієнтацією нових цілей виховання і освіти в музичній педагогіці Німеччини відбувається зародження нових реформаторських напрямків.

Аналізуючи німецькомовну музично-педагогічну літературу кінця 60-х – 70-х років ХХ століття й відображені в ній уявлення про освітньо-виховні функції занять музикою, на яких базуються дидактичні рішення про зміст і методи музичного виховання, можна класифікувати основні музично-дидактичні напрямки Німеччини того часу в такий спосіб: традиційний; орієнтований на твір мистецтва; аудитивний – “дидактика аудитивної комунікації”; соціально орієнтований – “комунікативна музична дидактика”; естетичний; поліестетичний; поп-дидактика.

Розглянемо особливості кожного з цих напрямків і спробуємо виявити загальні тенденції музичної дидактики Німеччини в досліджуваний період.

Зміни соціокультурних умов, що відбувалися в Німеччині з кінця 60-х років ХХ століття, сприяли значному розриву між “шкільною” й популярною молодіжною музикою, розвитку в школярів негативного ставлення до “застарілої” класичної музики. У зв'язку з цим, з одного боку, у рамках музично-педагогічної дискусії піднімається питання про введення популярної музики в шкільні заняття як однієї з форм прояву музичної культури. З іншого – відповідно до нової ситуації в музичному житті суспільства формуються нові цілі музичного виховання: розширення музичного обрію учнів, формування навичок свідомого сприйняття музики, вміння орієнтуватися в різноманітті навколишнього музичного простору. Таким чином, слухання музики й аналіз музичних творів

визначається як один з найважливіших і актуальних засобів музичного виховання [3; 4; 22].

Німецький педагог-музикант Міхаель Альт дав своїй теоретичній праці “Музична дидактика” (1968) підзаголовок – “Орієнтування на твір мистецтва” [3] – і став таким чином найпершим у Німеччині, хто здійснив дидактичну розробку нової концепції музичного виховання [12, 42]. Найбільшій критиці М. Альт піддає визначення співу як основного пріоритетного засобу музичного виховання, що практикувалося в часи молодіжного музичного руху і Другої світової війни. У зв’язку з цим, найважливішою вимогою педагога стало перейменування предмета “Спів” у “Музичне заняття” і, відповідно, включення в нього слухання музики, що, на думку Альта, повинно бути домінуючим видом музичної діяльності на уроці. Усі види музичної діяльності на уроці музики він закликає підкорити основній меті – знайомству з музичним твором у його культурно-історичному аспекті. Основний упор педагог робить на інформаційне освоєння музичної спадщини [2, 19].

Найважливішими положеннями дидактичної концепції “Орієнтування на твір мистецтва” стали:

- музичне виховання повинне містити в собі знайомство з різними проявами музичної культури;
- домінуючим засобом музичного навчання визначається слухання музичних творів;
- поряд зі співом і слуханням музики важлива роль приділяється інформативній функції музичних занять, що повинна відбивати історичні, культурні й соціальні аспекти музичних творів [2, 13–21].

Комплексну систематизовану методику музичного навчання розробив Д. Венус [22]. Педагог розділив галузі музичної діяльності учнів на слухання музики, продукцію (композицію й імпровізацію), репродукцію чи відтворення (спів і музикування на інструменті), транспозицію (зв’язок музики з рухом, словом, образотворчим мистецтвом), рефлексію (самоаналіз, міркування й розмова про музику) [22, 21]. Однак головну роль у процесі музичного виховання Венус так само, як і Альт, відводить слуханню музики. У своїй праці “Посібник зі слухання музики” (1969) педагог міркує про те, що в процесі історичного розвитку музика стає не тільки засобом вираження людської культури, але й нашим постійним супутником у повсякденному житті. У зв’язку з цим, на думку Венуса, зростає роль слухання музики на музичних заняттях як засобу формування оцінних критеріїв у галузі музичної культури [22, 9].

Слухання музики та вербальна інтерпретація музичного твору стояли на той час й у центрі музично-педагогічних концепцій таких відомих у Німеччині педагогів, як Г. Антхольц, К. Еренфорт [4; 6].

Кардинальні зміни музично-естетичних поглядів на звукову організацію художнього твору, що знайшли безпосереднє відображення в мистецтві авангарду, з’явилися основною передумовою для появи експериментального напрямку музичної педагогіки – аудитивного [11; 15].

16 й ін.]. Метою музичного виховання представники цього напрямку бачили в тому, щоб “навчити розпізнавати, розрізняти й оцінювати будь-які звукові явища як “можливу музику”, направляти слух на “все, що акустично сприймається”, формувати слухача, що вільно орієнтувався б у “багатосторонній музичній дійсності” та вмів би критично реагувати на “нове акустичне середовище” [1, 47–48]. Тобто найбільш важливим завданням цього напрямку був розвиток аудитивного сприйняття. Практика експериментальних музичних занять була спрямована на художнє самовираження дитини за допомогою різних звукових засобів. Змістом музичних занять стали експерименти зі звуками й різними матеріалами, вільна імпровізація, колективна композиція, пошуки звукових фарб музичних і шумових інструментів, графічна нотація звуків. Здатність самовираження в експериментальній творчості представлялася як необхідна умова для розуміння дитиною внутрішньої сутності музики. “Діти, що так експериментують, легко знаходять шлях до розуміння сучасного мистецтва... оскільки здатність до сприйняття росте зі здатністю самовираження”, – пише Й. Пайнтер [16, 19].

Представники аудитивного напрямку затверджували пріоритет розвитку слухового сприйняття. На їхню думку, “музика належить до галузі сприйняття людьми дійсності й до галузі комунікації, музичне виховання стає, таким чином, частиною виховання естетичного сприйняття навколишнього світу й аудіокомунікації” [10, 15; 7].

Підтримуючи вимогу щодо посилення уваги до слухання музики як до найважливішого засобу музичного виховання, У. Гюнтер відзначає, що повноцінне музичне виховання не може відбуватися односторонньо через пасивне слухання, а мусить бути доповнене елементами активного музикування й теоретичною інформацією, освоєнням принципів музичної композиції, оволодінням технікою гри на інструменті й вивченням інструментознавства, освоєнням нотної грамоти, необхідної як для продуктивної, так і для репродуктивної музичної діяльності: як слухання, так і дія однаково незамінні в процесі музичного виховання, причому, незважаючи на їх явне предметне й дидактичне розходження, вони повинні знаходитися в постійній взаємодії [8, 15].

Концепція аудитивного напрямку була сформульована в навчальному посібнику “Sequenzen” [8], в основі якого лежала ідея побудови процесу навчання від правильного слухання до правильного розуміння музики. Головна виховна функція музичної освіти визначається в посібнику як формування здібностей критичної оцінки різних проявів музичної культури. Причому, запропонований авторами посібника шлях музичного виховання не виключав звичайної музичної активності: “Власний спів і музикування на музичних інструментах ні в якому разі не виключаються, але здобувають у контексті основної ідеї інші музично-педагогічні й дидактичні завдання” [8, 11].

Поряд з появою нових напрямків частина педагогів зберігає вірність традиційній методиці музичного виховання, що передбачає

комплексне навчання співу, гри на музичному інструменті, слухання музики, а також знайомство з основами теорії й історії музики. До збереження балансу різних видів музичної діяльності в процесі музичного навчання закликає Вальтер Гізелер [9]. У своїх публікаціях представники традиційного напрямку критично оцінюють ідеї “дидактики аудитивної комунікації”. Різкій критиці піддається недостатня увага до співу й гри на традиційних музичних інструментах, відмова від освоєння нотної грамоти на початковому етапі навчання (замість традиційної застосовується графічна нотація звуків) і класичних музичних творів, “упор на формальні аспекти музики на шкоду її змісту” [23]. Сьогодні ідеї експериментального аудитивного напрямку збереглися переважно в сучасній дошкільній педагогіці Німеччини, а також у практиці початкового навчання музики в загальноосвітніх школах у вигляді одного із засобів музичного виховання, що спрямований на освоєння дитиною музичного простору за допомогою різноманітних акустичних експериментів [12, 45].

Розуміння соціальних функцій музичного виховання стало основою для появи напрямку, який одержав назву “комунікативна музична дидактика”. Представники цього напрямку визначають музику як соціальний феномен. Музичні заняття розглядаються не тільки як засіб вивчення окремих музичних творів, а як спосіб знайомства з музичним мистецтвом у його суспільному контексті. Завданням музичних занять визначається пояснення соціально-історичного й соціально-психологічного аспектів музичної культури через відкриття замкнутої системи музичного навчання, що повинне будуватися на принципах психологічної близькості до музики, а не на основі хронологічної систематизації за стилями та епохами [5, 10].

Вимоги щодо соціального орієнтування музичного виховання формулює один з її представників Г. Рейнеке: “Музика не повинна бути ізольована специфікою предмета; вона повинна бути визначена як інтегрований продукт комунікативного суспільного процесу, що називається культурою” [17, 67]. Прихильники традиційних шляхів музичного виховання критикують положення “комунікативної музичної дидактики” за переважну інформаційну спрямованість навчання, недостатню увагу до практичної музичної діяльності й розгляду твору в його музичному аспекті, вважаючи, що бесіди про музику та її значення в суспільстві можуть здійснюватися й на інших заняттях, для повноцінного ж залучення дітей до світу художніх цінностей цього вкрай недостатньо [18].

Опору на “естетичне” в музичному вихованні пропагували прихильники “естетичного” напрямку: мистецтво як засіб суспільної комунікації повинно відповідати естетичним ідеалам, і виховання підростаючого покоління відповідно до цих ідеалів є основним завданням музичного виховання. Основна вимога представників цього напрямку – повернення естетики в музичне мистецтво й музичне виховання [13, 93–95; 14; 21].

“Поліестетичний” напрямок базував зміст музичних занять на взаємозв’язку різних видів мистецтва: поезії, музики, живопису, театру, танцю. Відповідно до основних настанов цього напрямку, заняття повинні проводитися у формі імпровізаційної гри – музичного театру, що залишається актуальним у практиці музичного виховання Німеччини вже кілька десятиліть [19; 20].

З початку 70-х років у періодичній пресі починає чітко простежуватися нова тенденція, яка виявляється в дискусії про питання інтеграції актуальної популярної музики й джазу як невід’ємних частин музичної культури в процесі музичного навчання, що призводить до зародження нового напрямку в музичній педагогіці – “поп-дидактики” [24].

Розгляд особливостей музично-дидактичних концепцій Німеччини кінця 60-х – 70-х років ХХ століття дозволяє нам визначити загальні тенденції розвитку музичної дидактики того часу:

- основна увага приділяється проблемі слухання музики й формуванню здатності до її свідомого сприйняття;
- заперечення домінуючого значення співу як засобу музичного навчання;
- основний принцип навчання – пізнання через самостійну дію та власний досвід;
- введення сучасної музики в практику музичних занять;
- поширення нових музично-педагогічних понять і концепцій (аудитивна комунікація, групова імпровізація, освоєння звуків навколишнього світу, акустичні експерименти й ін.);
- велика увага приділяється розвитку творчого потенціалу дитини на основі її самостійної творчої діяльності;
- висування нових соціальних цілей музичного виховання.

Звичайно, у межах однієї статті неможливо вичерпати всієї глибини розглянутої проблеми. Перспективним напрямком подальшої роботи вважається більш детальний аналіз окремих музично-дидактичних концепцій Німеччини минулого й сучасності.

Література

1. **Корыхалова Н. П.** Кризисные тенденции в буржуазном массовом музыкальном воспитании. – М., 1989.
2. **Alt M.** Didaktik der Musik. – Düsseldorf, 1973.
3. **Alt M.** Didaktik der Musik: Orientierung am Kunstwerk. – Düsseldorf, 1968.
4. **Antholz H.** Unterricht in Musik. – Düsseldorf, 1976.
5. **Breckoff W.** Musik aktuell: Informationen, Dokumente, Aufgaben. – Kassel, 1971.
6. **Ehrenforth K. H.** Verstehen und Auslegen. – Frankfurt, 1971.
7. **Frisius R.** Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. Fachwissenschaftliche Grundlagen // Kraus E. (Hg.) Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche. – Mainz, 1972. – S. 156–167.
8. **Frisius R., Fuchs P., Günter U.** (Hg.) Sequenzen. Musik Sekundarstufe 1. Informationsband. – Stuttgart, 1972.
9. **Gieseler W.** Grundriß der Musikdidaktik. – Ratingen, 1973.

10. **Günter U.** Zur Neukonzeption des Musikunterrichts // Musik und Bildung. H. 1. – 1972. – S. 12–22. 11. **Hansen N.** Kreativität im Musikunterricht. – Wien, 1975. 12. **Helmholz B.** Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945 // Helms S., Schneider R., Weber R. (Hg.) Kompendium der Musikpädagogik. – Kassel, 1995. – S. 42–64. 13. **Hentig H.** Systemzwang und Selbstbestimmung. – Stuttgart, 1969. 14. **Krebs D.** Zum Begriff der ästhetischen Erziehung // Musikalische Bildung. 1972. – S. 514–520. 15. **Meyer-Denkman G.** Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode. – Berlin, 1972. 16. **Paynter J., Aston P.** Klang und Ausdruck. Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis. – Wien, 1972. 17. **Reinecke H.-P.** Psychologische Aspekte der Bildungsziele und Inhalte des Faches Musik // Kraus E. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche. – Mainz, 1970. – S. 67–68. 18. **Richter C.** Renaissance der Kunst oder Kunstwerks. Womit beschäftigt sich die Musikpädagogik – eine vorläufige Problematik // Neue Musikzeitung. 1979, № 4. – S. 18. 19. **Roscher W.** Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetische Erziehung Bd. 1: Theorie und Rezeption, Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1983. 20. **Roscher W.** Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. – Köln, 1976. 21. **Schwenke O.** Ästhetische Erziehung und Kommunikation. – Frankfurt, 1972. 22. **Venus D.** Unterweisung im Musikhören. – Wuppertal, 1969. 23. **Werle P.** “Sequenzen – Musik Sekundarstufe I” // Musik und Bildung. – 1973. – H. I. – S. 36–37. 24. **Wiechell D.** Didaktik und Methodik der Populärmusik. – Frankfurt, 1975.

In the article we look into the reseatches of problems of development of music didactic in Germany in 1960-70. The problem of evolution of musical pedagogical thoughts is aducated in aspects of historical changing of vues to kid and childhood of ideas of famous philosophers, theahers to development and pracsise of kid’s musical teachind.

УДК 787.61:78.071.2

Р. А. Таранов

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТЕХНИКИ ГИТАРИСТА

Художественная техника – это система исполнительских навыков, имеющих конкретную музыкально-целевую направленность, обусловленную содержанием интерпретируемого произведения, особенностями творческого мышления исполнителя, уровнем развития его двигательной техники и степенью ее управляемости. Одним из основных показателей исполнительского мастерства является наличие виртуозности. Виртуоз (от итал. *virtuozo* – доблестный, мужественный) –

музыкант-исполнитель, в совершенстве владеющий своим инструментом или голосом, легко преодолевающий любые трудности. Virtuозность – техническое совершенство музыкального исполнения, требующее от исполнителя большого мастерства. Для музыканта виртуозность является средством, позволяющим наиболее глубоко раскрыть содержание музыки. Как следует из определения, музыканту, исполняющему виртуозные произведения, необходимо уметь совмещать в своем творчестве противоречивые и на первый взгляд несовместимые задания. С одной стороны, он должен обладать хорошей моторикой, силой и выносливостью, иными словами обладать совершенными техническими навыками. А с другой стороны – он должен помнить и о реализации художественных задач во время исполнения произведения. Поэтому оптимальным решением данного вопроса является развитие художественной техники исполнителя. Музыкант, владеющий художественной техникой, в работе над произведением совмещает решение художественных проблем с двигательными, ориентируясь в своем творчестве на единство художественного и технического развития.

В музыкальной гитарной педагогике многие специалисты, как зарубежные, так и отечественные, в вопросах развития техники придерживаются мнения, что техника исполнителя формируется только благодаря освоению упражнений, гамм и этюдов. Само овладение тем или иным игровым приемом должно, по их мнению, осуществляться путем механической тренировки и многократных повторений трудных в техническом отношении мест. Не будучи в состоянии осмыслить и вскрыть закономерности, лежащие в основе игровых движений, гитарная педагогика во многом шла по пути “технической дрессировки”, механических упражнений, увеличения количества часов, проведенных за инструментом. Трудности в выработке определенных игровых навыков приводили, в конце концов, к гипертрофированному вниманию к технике. В результате этого создавались педагогические системы, порочные в самой своей основе – они с первых шагов обучения нарушали принцип единства художественного и технического развития музыканта.

В учебных пособиях и школах игры на гитаре таких авторов, как Д. Соареш, Д. Прат, Э. Пухоль, И. Кузнецов, учащимся разрешалось приступить к работе над художественным материалом не раньше, чем они овладеют игрой во всех позициях и всеми элементами техники. Например, в заключение своей “Школы игры на гитаре” Э. Пухоль писал: “После того, как будут тщательно проработаны этюды этого курса, а также указанные педагогом, учащийся сможет подготовить репертуар из классических и современных произведений...” [1, 186]. Этот метод в истории музыкальной педагогики получил название анатомо-физиологической школы, базирующейся на ощущении движения.

К недостаткам данного метода, по нашему мнению, следует отнести: длительный процесс в овладении игровыми навыками, растягивающийся на многие годы, оторванность технических навыков от

конкретных художественных задач, присутствующих в музыкальных произведениях.

Прогрессивная музыкальная педагогика опирается на психотехнический метод в работе над музыкальными произведениями. В основе психотехнического метода лежит сознательная работа над двигательной техникой. Прежде, чем исполнить какое-либо действие, нужно представить себе, как это действие будет происходить, а именно: услышать внутренним слухом извлекаемую ноту или пассаж, представить качественный тембр, чистый тон. Далее необходимо представить себе, с какими мышечными усилиями будет происходить то или иное действие, постараться исключить излишнее напряжение и нерациональные действия, связанные со звукоизвлечением. Такой метод имеет большие преимущества в сравнении с механическим “двигательным” – он требует ясного осознания цели движения, ясного “предслышания” каждого звука.

Поэтому наша статья посвящена проблеме совершенствования художественной техники гитариста; ее задачи – обзор различных гитарных исполнительских школ и анализ рациональных методов совершенствования гитарной техники музыканта.

Ярким представителем психотехнической школы был Франциско Таррега. Он не написал трактатов, но количество крупных гитаристов, воспитанных им, позволяет судить о нем, как о выдающемся педагоге, родоначальнике современной испанской школы игры на гитаре. Многие из его учеников – Д. Сагрерас, А. Синопольи, Х. Арена, И. Лелюк, П. Роч – развили в своих работах методические положения Ф. Таррега. Остановимся на школе Паскуаля Роча. В школе тщательнейшим образом описана современная и рациональная посадка и постановка исполнительского аппарата. Большая заслуга П. Роча состоит в том, что он, как и Ф. Таррега, обращает серьезное внимание на аппликатуру и упорядоченность движений пальцев рук.

Идеи Ф. Таррега поддерживал в своем творчестве и Андрес Сеговия. Из российских гитаристов – продолжателей этого направления следует назвать А. Фраучи и А. Скрынникова.

Отечественная гитарная педагогика также имеет своего представителя в лице лауреата второго украинского республиканского конкурса исполнителей народных инструментов 1973 года, преподавателя класса гитары Киевской национальной музыкальной академии имени П. И. Чайковского Николая Петровича Михайленко. В его пособии “Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре” освещены как кардинальные вопросы гитарной педагогики и исполнительства, так и большой круг узко специфических проблем. В этой работе автор, опираясь на свой многолетний педагогический опыт работы в вузе, а так же в музыкальном училище и школе, с одной стороны, упорядочивает и систематизирует ту немногочисленную прогрессивную литературу и информацию в этой области, с другой – расширяет круг актуальных

методических вопросов и их наиболее рациональных решений в гитарной педагогике и исполнительстве [2].

Перечисленные гитарные школы объединяет то, что основное внимание в них уделяется раскрытию творческих способностей молодых музыкантов, формированию техники на основе ярких и содержательных художественно-образных представлений. Обнаруживая тенденцию к комплексному охвату проблемы и выдвигая в качестве идеала гармоничное воспитание исполнителя, приверженцы психотехнической школы сохраняют постоянную нацеленность на решение высоких интерпретаторских задач, в процессе реализации которых должна совершенствоваться и исполнительская техника.

Игра на музыкальном инструменте представляет собой один из сложнейших видов человеческой деятельности, который требует от исполнителя как высокой степени личностного развития, так и отлаженной работы психических процессов – воли, внимания, ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, а также безупречной согласованности тонких физических движений. Высокого художественного результата невозможно достигнуть, если музыкант не владеет техникой игровых движений, благодаря которым он и передает посредством музыкального инструмента свои мысли и чувства. В свою очередь, совершенствование техники игровых движений возможно только при развитии свободного исполнительского аппарата. Под свободой подразумевается организованная координация соответствующих нервно-мышечных функций организма. Свобода, обусловленная сменой нагрузки и разгрузки, напряжения и освобождения, должна контролироваться исполнителем и проявляться в каждом конкретном движении.

Внешне хорошее исполнение выглядит так, как будто оно происходит безо всяких усилий. Когда мы следим за выступлением крупных мастеров, то замечаем, что их искусство также выражает и спонтанное проявление энергии и вдохновения, что воспринимается как продукт раскованности сознания и организма. Известный музыкант-гитарист Ли Роян говорил: “Одна из главных причин, почему большие мастера гитары могут играть легко, есть то, что они достигли окончательного баланса противоположностей в их жизни и игре. Все, что артист делает своим разумом и телом, должно быть сбалансировано, – все крайности должны быть избегнуты” [2, 135]. Под балансом противоречий следует понимать совмещение и сочетание напряжения и расслабления исполнительского аппарата, естественность посадки во время выступления.

Посадка гитариста во время выступления должна быть, с одной стороны, достаточно статична для уверенного удержания инструмента, а с другой – динамична для раскрепощения мышц тела, так как закрепощение основных несущих мышц приводит к закрепощению и исполнительского аппарата, то есть рук играющего. В частности, в известной мере принцип объединения художественного и технического развития также выступает

балансом в формировании рациональной исполнительской техники музыканта.

Современные представления в области психологии движения свидетельствуют о том, что успешность какого-либо двигательного действия достигается только в том случае, если его выполнению предшествует воображаемый образ предстоящего действия, на достижение которого и направлено данное движение. Вследствие такого подхода достигается необходимое единство технического и художественного развития. В то же время недостаточная осознанность у инструменталистов своих двигательных ощущений (с точки зрения положения рук, их траектории, скорости движения), равно как и смутность предварительного слышимого образа, затрудняют овладение общей свободой исполнительского аппарата.

Какие же движения следует считать наиболее целесообразными в практической деятельности музыканта-исполнителя? Обзор литературных источников по этому вопросу дает один ответ, в котором единодушны музыканты-педагоги всех специальностей, – эти движения должны быть экономными! Смысл этих высказываний сводится к следующему: к наилучшему результату – с рациональной затратой сил.

Так, например, К. Игумнов отмечал: “Надо постоянно работать над освобождением всех своих мышц так, чтобы они были абсолютно свободны и подчинялись приказам мозга... пока мышцы натянуты, как канаты, ничего нужного не выйдет” [3, 41]. Знаменитый педагог и исполнитель И. Гофман так говорил о свободе движений: “Хорошо можно играть только при наибольшей экономии сил. Экономия эта совершенно отсутствует у многих пианистов, играющих напряженной рукой. У меня расслабление следует тотчас после прикосновения к клавишам” [3, 43].

Известный американский гитарист Чарльз Дункан в своем объемном труде “Искусство игры на классической гитаре” замечает: “Секрет хорошей координации действий состоит в том, что для игры, в целом требуются значительные усилия обеих рук. Усовершенствование техники игры – это во многих случаях процесс изучения и овладения усилиями, их направлением и фокусировкой, ограничения до минимума затрат энергии, необходимой для реализации чисто музыкально-технических задач” [4, 115].

Наиболее экономичные и естественные движения пальцев имеют свою основу в хватательном рефлексе, который, будучи приспособленным к игровым движениям музыканта, может дать наилучший технический результат. Отличительным признаком этого является движение кончиков пальцев вовнутрь, в ладонь, что делает движение одновременно и экономичным и чувствительным. Для гитаристов такие действия пальцев должны осуществляться в правой руке.

Наиболее распространенный прием исполнения на музыкальных инструментах – *legato* – основан на плавных, переходящих друг в друга движениях пальцев, напоминающих по своему характеру процесс

ощупывания незнакомого предмета, когда информация о нем добывается на основе тактильных ощущений. При ощупывании достигается как наибольшая осязаемость предмета, так и осмысленность двигательного ощущения. Из всего этого следует, что музыканту во время игры необходимо контролировать как игровые движения – ощущения, так и создаваемый ими музыкальный образ.

Рассмотрим теперь, какими преимуществами обладает прием звукоизвлечения правой рукой хватание-взятие в сравнении с другими способами. Это движение характеризуется движением кончиков пальцев в ладонь. Наиболее активными в этом случае являются первая и вторая фаланги пальцев. Наивысшая чувствительность пальца достигается в момент его еле заметного скольжения по струне. Это движение очень экономно, потому что не требует слишком большого замаха на уровне третьей фаланги и амплитуда движения пальца становится минимальной.

Таким образом, как указывает профессор Н. Степанов, при помощи этого движения лучше всего достигается активность, экономность и хорошая ощущаемость игровых движений [5, 32].

Относительно роли пальцев левой руки следует сказать, что если правая рука воспроизводит звук, то левая дает материал для озвучивания. Кроме того, она участвует в тембровой окраске звука с помощью вибрации. Движение любого пальца левой руки можно разделить на три фазы:

- 1) падение на струну;
- 2) прижатие струны к грифу;
- 3) снятие пальца со струны.

При падающем движении пальцев левой руки необходимо использовать всю силу веса и массы самого пальца и силу мышечного сокращения. Это означает, что палец опускается на гриф не пассивно, а активно, энергично и уверенно. Воспитание навыка правильно опускать палец на гриф требует соответствующего внимания и к навыку снятия пальца с грифа. В какой мере необходимо активное опускание пальца, в такой же мере необходимо и его активное поднятие. Если активное опускание обеспечивает четкость звучания высшего в отношении к предыдущему звуку, то активное поднятие необходимо для ясности звучания нижнего звука. Таким образом, правильное снятие пальцев с грифа играет большую роль при нисходящем движении мелодии или пассажа. Идеальная техника левой руки отличается экономностью, сдержанностью усилий, простотой и грацией движений.

К наиболее типичным проблемам техники левой руки относятся:

- 1) изгиб запястья бóльший, чем необходимо;
- 2) нарушение естественного изгиба пальцев, прогибание указательного и среднего пальца;
- 3) игра пальцев “плашмя” вместо кончиков;
- 4) наклон пальцев влево;

- 5) чрезмерное сжатие большим пальцем грифа;
- 6) низкое положение пальцев относительно грифа;
- 7) чрезмерное удаление линии пальцев от параллельной линии струн.

Для развития беглости пальцев левой руки необходимо соблюдать такие требования:

- 1) добиваться дугообразного изгиба пальцев;
- 2) увеличивать растяжку пальцев;
- 3) развивать точность попадания пальцев на лады;
- 4) развивать силу и выносливость пальцев.

Практика музыкального обучения подсказывает, что серьезным препятствием к овладению рациональными приемами игры, как для правой, так и левой рук, являются мышечные зажимы, возникающие в момент психических, мыслительных и физических затруднений. Мобилизуясь на решение подобных проблем, организм естественно напрягает мышцы, как это делали наши далекие предки, добывая себе средства к существованию, спасаясь от стихии или защищая своих близких. При этом, как известно, мышцы работают по принципу взаимного обратного соотношения: когда одна мышца сокращается, то другая должна расслабляться. Для того чтобы движения были четкими и координированными, необходимо наличие уравновешенности в действиях мышц сгибателей и разгибателей. Если мышцы зажаты, то сгибатели и разгибатели не могут работать непринужденно и легко.

Это связано с тем, что малейший зажим в одной мышце или группе мышц приводит к закреплению остальных групп мышц. Так же одной из распространенных ошибок является подмена выражаемого чувства мышечным напряжением. Единственный способ преодоления мышечных зажимов – это тщательный контроль действий и мгновенное расслабление зажатых мышц по мере их обнаружения в процессе исполнения.

Для достижения и закрепления хороших двигательных навыков наибольшую пользу приносит игра по принципу “медленно и крепко”, сохраняя при этом ощущение полной мышечной свободы. В ритмическом плане медленная игра должна быть идеально ровной, что тренирует координированную работу мышц сгибателей и разгибателей.

Важным навыком виртуозной игры является умение быстро ориентироваться в процессе исполнения. Это достигается за счет ясности сформированного звукового образа в слуховых представлениях и скорости переключения от одной опорной точки к другой. Игра в быстрых темпах невозможна без формирования двигательных автоматизмов, которые нарабатываются в процессе медленной и точной игры и многократных повторений. Быстрые движения пальцев достигаются исполнителем за счет уменьшения их замаха, легкости прикосновения к грифу, полной

свободы от лишнего мышечного напряжения. Большую помощь в развитии быстрой и ритмически ровной игры может оказать подключение к исполнению на инструменте речевого аппарата, так как наш язык в произнесении потока слов оказывается часто гораздо лучше натренированным, чем пальцы руки. Соединение движения пальцев с речевым произнесением какого-либо слога, в частности с названием нот при сольфеджировании, значительно дисциплинирует движения пальцев в плане ритмической точности и определенности взятия звука. На увеличение скорости движения в игре положительно влияет также игра по дирижерскому жесту, при которой на один взмах проигрывается большое количество нот. Мышление не отдельными нотами, например шестнадцатыми, а четвертями и половинными позволяет как бы “спрессовывать” большое количество нот в единое целое, что значительно облегчает игру.

Достижение предельной степени технического совершенства исполнения должно быть непрестанной и каждодневной заботой музыканта-практика. Многочисленные школы, учебные пособия, теоретические исследования долгое время исходили из инстинктивно-двигательных предпосылок, затем – из чисто слуховых и, наконец, обрели необходимое единство. Такое единство достигается за счет объединения в творчестве художественного и технического развития. Многим музыкантам следует более внимательно относиться к применению художественной техники при работе над произведением, а также к вопросам звукоизвлечения.

Воспитание технического мастерства исполнителя является одной из наиболее сложных проблем музыкальной педагогики. Ее сложность обусловлена тем, что педагогу приходится формировать у ученика сложнейшую по внутренним импульсам систему двигательных приемов и навыков.

История музыкальной педагогики показывает, что педагогические принципы обязательно должны преломляться сквозь призму индивидуального подхода, так как индивидуальные особенности и исполнителей очень разнообразны. Существенные различия наблюдаются в их анатомо-физиологических данных, психических свойствах, музыкальных способностях. Исследуя эти особенности, прогрессивные педагоги усомнились в возможности найти единственную, абсолютно верную и одинаково пригодную для всех, постановку исполнительского аппарата, систему совершенствования технических приемов, методику развития отдельных музыкальных способностей. Высшей формой проявления индивидуального подхода к студентам является воспитание творческой индивидуальности.

К перспективам дальнейших исследований по проблеме совершенствования художественной техники гитариста следует отнести детальное освещение таких вопросов, как развитие идеомоторной подготовки исполнителей, применение нейро-лингвистического

программирования при работе с нотным текстом, использование для осуществления контроля музыканта за степенью напряжения исполнительского аппарата, техники Ф. Александера. Следует обратить внимание и на особенности творчества исполнителя и композитора, режим и гигиену в работе музыканта.

Литература

1. Пухоль Э. Школа игры на шестиструнной гитаре. – М., 1990.
2. Михайленко Н.П. Методика игры на шестиструнной гитаре. – К., 2001.
3. Гутников Б.Л. Об искусстве скрипичной игры. – Л., 1988.
4. Дункан Ч. Искусство игры на классической гитаре. – М., 1990.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1997.
6. Александер Ф.М. Практический метод улучшения свободы движений, баланса и координации всего тела. – Л., 1941.
7. Скрынников А.А. Рациональная техника игры на шестиструнной гитаре. – Ростов-н/Д., 1998.

To the perspective of further researches in this problem it is necessary to deliver more deep and detailed illumination of those questions which are affected by this article. In particular, development of move preparation, application of the neurolinguistic programming, use of technique of Alexandera. Also note should be taken on the features of creation of performer and composer, mode and hygiene in work of musician.

УДК 371.13:78

С. П. Федорішева

ЕСТЕТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Сучасний стан розвитку суспільства значно актуалізує наукові проблеми, пов'язані зі становленням духовності особистості, яка є необхідною передумовою збереження й примноження інтелектуального та культурного потенціалу нації. Високий рівень духовної культури особистості виступає гарантом економічної, соціальної, політичної стабільності в державі.

Побудова педагогічного процесу підготовки вчителів музики повинна бути спрямована на досягнення позитивного результату, тобто сприяти формуванню повноцінного фахівця, якому притаманні естетичні основи педагогічної майстерності. Завдання підготовки майбутніх учителів музики успішно можуть бути вирішені в процесі формування в

студентів естетичних засад педагогічної майстерності як одного з важливих структурних компонентів основ педагогічної майстерності.

Естетичне виховання майбутніх учителів музики здійснюється в процесі музично-естетичної діяльності. Діяльність педагога-музиканта є не тільки загальнопедагогічною, що містить спеціальні моменти музичного виконавства. Вона відноситься до художньо-естетичної діяльності і їй властиві закономірності процесів художньої творчості. “Мистецтво, – пише Л. Виготський, – є робота думки, але абсолютно особливого емоційного мислення” [1, 70]. Тому такі властивості особистості, як її естетична направленість, естетичні знання й уміння, що складають індивідуальну культуру, естетичний досвід особистості, повинні формуватися у творчій естетичній діяльності.

У процесі формування основ педагогічної майстерності виникає необхідність пошуку таких естетичних чинників, які, впливаючи на характер педагогічної діяльності, зможуть надати їй естетичну направленість. Необхідно вивести музично-педагогічну діяльність учителя музики на творчий рівень естетичної діяльності. Для цього основи педагогічної майстерності вчителя музики повинні бути наповнені естетичним змістом. Отже, основу процесу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики мають складати саме естетичні засади.

Естетичний аспект педагогічної діяльності розглядається у філософській і педагогічній літературі в тісному зв'язку з естетичним розвитком особистості. Загальнопедагогічні засади проблеми формування педагогічної майстерності вчителя вивчали О. Абдулліна, Є. Барбіна, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Кухарев, О. Кучерявий, Г. Сагач, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнов, Г. Шевченко, О. Щербаков та ін.

Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя музики та окремих її елементів досліджували М. Барахтян, І. Гринчук, К. Дебеля, Л. Дерев'янку, Р. Кузьменко, К. Матвеева, І. Мостова, О. Музальов, Т. Стратан, С. Швидка.

В естетико-педагогічному аспекті проблему естетичного виховання особистості розглядали О. Буров, В. Бутенко, М. Каган, М. Киященко, А. Комарова, В. Кузнецов, М. Лейзеров, В. Ліпський, С. Мельничук, М. Овсянников, Г. Петрова, Л. Печко, О. Сисоєва, Л. Сисоєва, Г. Шевченко.

Роль мистецтва в естетичному розвитку особистості вивчали І. Арановська, Л. Баженова, Л. Буйновська, М. Киященко, Л. Коваль, Б. Лихачов, В. Лутаєнко, В. Матоніс, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова.

Ми вважаємо, що педагогічна діяльність вчителя музики повинна мати естетичну направленість. Естетична культура, впливаючи на характер педагогічної діяльності, спрямовує педагогічний процес на естетичну взаємодію з навколишнім світом, дозволяє включити особистість у творчу естетичну діяльність.

У процесі формування основ педагогічної майстерності виникає необхідність пошуку таких естетичних чинників, які, впливаючи на характер педагогічної діяльності, зможуть надати їй естетичну направленість. Необхідно вивести музично-педагогічну діяльність учителя музики на творчий рівень естетичної діяльності. Для цього основи педагогічної майстерності вчителя музики повинні бути наповнені естетичним змістом. Отже, основу процесу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики мають складати саме естетичні засади.

Але формування творчих якостей особистості студентів на музично-педагогічному факультеті ускладнюється через недостатню теоретичну й практичну розробленість питань включення майбутніх учителів музики в процес естетичної діяльності.

Метою статті є визначення естетичних механізмів процесу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

У процесі здійснення вчителем естетичної педагогічної діяльності збільшується запас його естетичних знань, емоційно-естетичних переживань, виховується естетична спрямованість особистості, естетичні властивості та якості особистості, накопичується досвід художньо-естетичної діяльності, формується естетичне ставлення до мистецтва й професії педагога.

Моделювання педагогічного процесу підготовки майбутніх учителів музики повинно враховувати такі чинники:

- мета і проектування результату;
- функції учасників педагогічного процесу, розподіл ролей між ними: які функції повинні виконувати його учасники, як і в якій послідовності повинні виконуватися ці функції, щоб результат був позитивним.

Для виявлення рівнів сформованості естетичних основ педагогічної майстерності в ході експерименту ми вирішували завдання – визначити показники й розробити критерії естетичних основ педагогічної майстерності.

Критерії повинні бути пов'язані з головними компонентами естетичних основ педагогічної майстерності. Завдання було в тому, аби виділити найбільш суттєве, що відбивається на характері здійснення педагогічної діяльності під впливом компонентів естетичних основ педагогічної майстерності. Ці відмітні ознаки й будуть тими критеріями, які можна використовувати як одне з мірил оцінки естетичних основ педагогічної майстерності. У ході констатувального експерименту перед нами було поставлено й інше завдання: виявити показники, що дозволяють дати кількісну та якісну характеристику естетичних основ педагогічної майстерності. Показники є відбитком впливу естетичних основ педагогічної майстерності на кінцевий результат музично-педагогічної діяльності вчителя, її естетизацію.

Ми виділили аспекти, які оцінюються: особистісні властивості та якості вчителя музики, знання, уміння, здібності, формування яких можна здійснювати за допомогою музичного мистецтва.

За основу класифікації показників була взята концепція К. Платонова про динамічну функціональну структуру особистості, згідно з якою людина існує у двох основних якостях – як організм і як особистість. Теоретичні положення Б. Асаф'єва, В. Медушевського, А. Сохора свідчать про те, що музика безпосередньо може впливати на людину як на організм, але набагато більш істотний вплив музики на особистість. Установлено, що музичні навички, формуючись спочатку як свідомі дії, автоматизуючись, стають неусвідомленими, але залишаються виявами свідомості [2, 47]. Свідомість – це людська психіка, основним видом її існування є відображення, форма взаємодії з об'єктивним світом. Усі основні властивості особистості – це “вияв різних форм і властивостей психічного відображення” [3, 170]. Визначаючи показники естетичних основ педагогічної майстерності, ми дотримувалися концептуальних ідей І. Зязюна про красу педагогічної дії та Г. Шевченко про естетизацію педагогічного процесу.

Сучасні філософи, педагоги та психологи через осмислення структури особистості досліджують різні види взаємодії особистості й середовища, у процесі яких відбувається естетичний розвиток учителя. Проблема структури особистості досліджується в роботах Б. Ананьєва, В. Богословського, П. Іванова, О. Ковальова, В. Мерліна, К. Платонова, С. Рубінштейна, О. Щербакова. Установлено, що властивості особистості в процесі діяльності певним чином зв'язуються один з одним відповідно до вимог діяльності. У результаті творяться складні структури, компоненти підструктури особистості [4, 41]. Для нашого дослідження становлять інтерес такі підструктури, що сприяють формуванню естетичних основ педагогічної майстерності: спрямованість (система потреб, інтересів, ідеалів), здібності (ансамбль вольових, інтелектуальних і емоційних властивостей), психічні процеси (форми психічного відображення) [5, 72].

За результатами аналізу структури естетичної та педагогічної діяльності, моделі педагогічної діяльності викладача, розробленої Л. Арчажніковою [6, 59], та теоретичними положеннями про зміст естетизації навчального процесу у вищій школі, викладеними Г. Шевченко [7], нами була виділена *структура естетичної педагогічної діяльності вчителя музики*:

Мета: орієнтація особистості вчителя на естетичну взаємодію з навколишнім світом, естетична спрямованість педагогічної діяльності, розвиток спеціальних естетичних рис та якостей як особистісних характеристик спеціаліста, учителя музики; естетичний розвиток та саморозвиток особистості, залучення школярів до естетичної діяльності.

Мотив: інтерес до мистецтва, інтерес до професії педагога, прагнення виявити й розвинути музичні обдарування й педагогічні

здібності, потреба отримувати насолоду від духовного спілкування з творами мистецтва, пошук нових естетичних відносин з дійсністю.

Спосіб: естетичне переживання власної причетності до навколишнього світу, переживання власної музично-педагогічної діяльності, розуміння закономірностей та оволодіння механізмами естетичної педагогічної творчості, реалізація індивідуальних особливостей педагогічної творчості в опорі на емоційно-творчу природу музичної діяльності, естетичне вирішення педагогічних ситуацій і педагогічних завдань, здійснення естетично спрямованих педагогічних дій у згоді з естетичним ідеалом прекрасного, естетичне спілкування і взаємодія вчителя з учнем.

Результат: розвинене естетичне світосприйняття; естетичні цінності, створені у власній музично-педагогічній діяльності; сформованість системи рис та якостей особистості, необхідних для здійснення естетично спрямованих дій; система естетичних умінь учителя музики; музично-педагогічна творчість учителя.

Суб'єктивний компонент діяльності включає в себе показники сформованості елементів естетичних основ педагогічної майстерності.

На основі теоретичних положень про естетичну педагогічну діяльність та естетизацію навчально-виховного процесу нами визначені **критерії** сформованості естетичних основ педагогічної майстерності вчителя музики:

- естетичний розвиток особистості вчителя;
- естетична спрямованість педагогічної діяльності;
- особистісний досвід естетичної педагогічної діяльності;
- естетичний характер педагогічних дій учителя.

У сукупності ці критерії дозволяють здійснити всебічну оцінку процесу естетичного розвитку особистості й відбивають найбільш виразні ознаки естетизації педагогічної діяльності вчителя музики.

Відповідно до цих критеріїв ми розробили групи показників естетичних основ педагогічної майстерності.

Першу групу показників творять особистісні властивості, що свідчать про естетичний розвиток учителя, сформованість його емоційно-почуттєвої сфери, рівень естетичного кругозору: загальний рівень культури, любов до мистецтва, потреба у спілкуванні з мистецтвом, розвинений художній смак, розвинена емоційна сфера (естетичні емоції, переживання, почуття), прагнення до розширення художнього кругозору, естетичне ставлення до мистецтва та навколишнього світу.

Сформованість цих ознак є якісною характеристикою розвитку естетичної свідомості особистості.

Другу групу склали показники, що свідчать про наявність естетичної спрямованості педагогічної діяльності. Вони складаються з характеристик найбільш істотної, соціально зумовленої підструктури особистості – естетичної спрямованості (що комплексно об'єднує різні види спрямованості: естетичну, музичну, педагогічну), здібностей до

емоційно-естетичного переживання художніх об'єктів та оцінки своєї музично-педагогічної діяльності у відповідності з естетичним ідеалом: прагнення до вдосконалення музичної й педагогічної майстерності; задоволеність від занять музично-педагогічною діяльністю; естетична спрямованість спілкування; естетична спрямованість взаємодії вчителя й учнів; уміння переживати й оцінювати власну музично-педагогічну діяльність з точки зору естетичного ідеалу; любов до дітей, прагнення до роботи з ними; інтерес до музично-просвітницької роботи.

У третю групу показників увійшли знання та вміння, які формують досвід естетичної педагогічної діяльності вчителя музики: володіння музично-естетичними знаннями, уміння емоційно-образно викладати навчальний матеріал, уміння вибудувати драматургію уроку, уміння створити художній образ уроку, уміння “захопити” музикою, уміння переживати й оцінювати власні педагогічні дії, естетичні здібності вчителя.

Ці знання, навички, уміння стають властивостями особистості в процесі навчання. Вони істотний чином впливають на виховання першої підструктури. Так музично-естетичні знання формують інтерес до музики, а вдосконалення музичних та естетичних умінь – прагнення до естетизації педагогічної діяльності.

До четвертої групи показників ми включили ознаки, що характеризують естетичний характер педагогічних дій учителя, у яких реалізуються пізнавальний та емоційно-творчий компоненти. Рівень естетичної педагогічної діяльності залежить у першу чергу від потреби в естетичній діяльності та від сформованості системи спеціальних естетичних умінь: уміння висловлювати естетичні думки, уміння керувати творчим самопочуттям, уміння створити естетичний образ педагогічної дії, естетичне вирішення педагогічних ситуацій і педагогічних завдань, уміння оцінювати художню цінність твору мистецтва відповідно до естетичного ідеалу, потреба в естетичній діяльності, уміння організувати естетичну діяльність учнів.

Дані показники чотирьох основних груп являють собою частину професіограми вчителя музики, своєрідну модель естетичних властивостей та якостей вчителя, його знань, умінь, здібностей, вилучених нами із загальної структури естетичної й педагогічної діяльності.

Будь-який естетичний вплив не мислиться без здатності суб'єкта перетворювати отриманий сигнал і передавати його іншим. Тому естетичні властивості та якості особистості – компоненти естетичних основ педагогічної майстерності, це не замкнена група елементів естетичного розвитку особистості, а взаємопов'язані здібності творчої активної особистості, що виявляються в естетичній діяльності вчителя музики. Відзначаючи наявність або відсутність необхідних для діяльності педагога-музиканта естетичних якостей, ми вийшли з положень психології, що всі вони в процесі навчання і практики розвиваються. К. Платонов помічає, що “не всі здібності і не у всіх особистостей

розвиваються рівномірно. У кожній здібності закладено не у всіх однаково виражена “здібність другого порядку” – здібність до її розвитку. Найбільш виразно здібність до розвитку здібностей виявляється в можливості формування таланту як вищої здібності до творчості в певній діяльності” [3, 157]. “Талант... – це рівень властивостей особистості, що є здібностями до певного виду діяльності” [3, 166].

Спираючись на положення психологічної й педагогічної науки, ми можемо зробити висновок про необхідність і можливість виховання у ВНЗ талановитого педагога-майстра, учителя музики. Оскільки виховання – це двосторонній процес, то навчання у ВНЗ повинно являти собою шлях саморозвитку й самовдосконалення, розвитку здібностей майбутнього вчителя музики, допомога в самовихованні з оволодіння знаннями, уміннями й навичками в галузі музично-педагогічної й естетичної діяльності.

Після теоретичного аналізу й виявлення характеристик компонентів естетичних основ педагогічної майстерності, що оцінюються, ми провели експертну перевірку, що підтверджує правильність вибраних показників і критеріїв естетичних основ педагогічної майстерності. Для уточнення змісту естетичних основ педагогічної майстерності ми використали метод анкетування вчителів музики м. Луганська, яким було запропоновано відзначити найбільш значущі якості особистості вчителя, його естетичні знання й уміння. До цієї роботи було залучено 25 учителів музики першої і вищої категорії, що передбачає наявність в інформантів високого рівня педагогічної майстерності.

Запропонована нами карта-схема, складена за методикою В. Сластьоніна [8, 27] й адаптована до завдань нашого дослідження, складалася з опитувальних листів, що являють собою п’ятибальну шкалу, вмонтовану в список якостей особистості вчителя, його умінь і здібностей, бажаних, важливих і необхідних для успішного здійснення творчої музично-педагогічної діяльності вчителя музики. Бали відповідали наступним показникам значущості: бал “5” – “наявність якості є головною”, “4” – “наявність якості необхідна”, “3” – “наявність якості важлива”, “2” – “наявність якості бажана”, “1” – “наявність якості не має значення”.

Для систематизації отриманих даних після заповнення анкети підраховувався відсотковий показник ступеня важливості якостей особистості вчителя, його естетичних знань і вмінь. Розподіл оцінок за шкалами показав, що бал “1” – “наявність якості не має значення” дали всього 0,7% опитаних. Решта оцінок була розподілена за балами таким чином: “2” – 11,4%, бал “3” – 24,3%, бал “4” – 35,6%, бал “5” – 28%. Оскільки максимальний показник ступеня вираження естетичних якостей вчителя становить 100%, то відсотковий показник бала “1” – 0,7% свідчить про те, що існує великий розрив між шкалами оцінювання показників значущості “наявність якості не має значення” – (0,7%) і “наявність якості бажано” (11,4%).

Ця експертна оцінка дозволяє зробити висновок про те, що в “робочу” модель показників сформованості естетичних основ педагогічної майстерності ми включили найбільш істотні показники вимог до естетичної педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

За вказівкою Н. Кузьміної, при моделюванні педагогічних явищ потрібно вийти з єдності вияву інтелектуального, емоційного, вольового, етичного і професійного в здійсненні педагогічної діяльності. Критерії рис особистості в такому випадку можуть збігатися з критеріями рівня професійної діяльності [9, 50].

Визначення характеру взаємозв'язку між музично-естетичним розвитком особистості, сформованістю у вчителів музики естетичних основ педагогічної майстерності й характером здійснення педагогічної діяльності дозволило зробити висновок про те, що більш досконале здійснення музичної діяльності вчителів і більш високий рівень естетичного розвитку особистості вчителів посилює естетичний характер їх педагогічної діяльності.

Таким чином, ми отримуємо підставу говорити про необхідність розробки естетичних механізмів процесу формування естетичних основ педагогічної майстерності засобами мистецтва, спрямованих на естетизацію педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. Такі завдання підготовки майбутнього вчителя музики можуть бути успішно вирішені в процесі естетичного розвитку особистості, формування в студентів естетичних основ педагогічної майстерності як одного з важливих структурних компонентів основ педагогічної майстерності.

У межах нашої роботи подальшого розвитку потребують питання розробки педагогічних технологій з розвитку естетичних здібностей особистості майбутнього вчителя музики в процесі вузівського навчання. Це має призвести до виховання особистісних соціально зумовлених якостей, надбання естетичних знань, умінь – накопичення досвіду естетичної діяльності, розвитку творчих здібностей, формування естетичного ставлення до музичного мистецтва й педагогічної професії на основі музичного виховання та навчання.

Література

1. **Выготский Л.С.** Психология искусства / Под. ред. М.Г.Ярошевского. – М., 1987.
2. **Платонов К.К.** Психология отражения музыки личностью // Развитие музыкального восприятия школьников. – М., 1971. – Вып. 11. – С. 42–51.
3. **Платонов К.К.** Структура и развитие личности. – М., 1986.
4. **Ковалев А.Г.** Психология личности. – М., 1970.
5. **Ковалев А.Г.** Личность и ее структура // Общая психология / Ред.: В.В.Богословского, А.Г.Ковалева, А.А.Степанова. – М., 1981.
6. **Арчажникова Л.Г.** Профессия – учитель музыки. – М., 1984.
7. **Шевченко Г.П.** Естетизація навчального процесу у вищій школі // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. IV. – Слов'янськ, 1998. – С. 3–6.
8. **Сластенин В.А.** Формирование личности учителя советской

школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
9. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980.

The article covers role of music in forming of pedagogical mastery. It also defines connections between methods of musical art and process of forming of general pedagogic aesthetic skills of future teachers of music and their influence on development of aesthetic culture of teachers.

УДК 786.2

С. М. Холодков

РОЛЬ АПЛІКАТУРИ В РЕАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬОЇ ЗАДУМКИ ВИКОНАВЦЯ (НА ПРИКЛАДАХ АПЛІКАТУРНИХ КОМБІНАЦІЙ АРТУРА ШНАБЕЛЯ)

Аплікатурні питання завжди знаходились, знаходяться та будуть знаходитися в центрі уваги професійних піаністів, діяльність яких у цьому аспекті полягає в пошуках того єдиного аплікатурного варіанта (з безлічі можливих), який найбільш точно передає зміст музично-художнього висловлювання, забезпечує якість артикуляції та туше, зручне положення руки на клавіатурі рояля, пластику піаністичних рухів і т. ін. Тобто ті умови, без яких професійна піаністична діяльність неможлива.

З історії піанізму впливає факт пильної уваги піаністів до аплікатурних питань, що розглядаються у всіх відомих нам музично-педагогічних трактатах (Х. Бермудо, Дж. Дірути, Ж. Дені, Ф. Куперена, Ж.-Ф. Рамо, Ф. Е. Баха та багатьох інших). Аплікатурі присвячена значна частина об'ємної (більше ніж 500 сторінок) фортепіанної школи І. Гумеля, цілий розділ у школі К. Черні тощо.

Аплікатурні питання уважно розглядалися видатними піаністами-педагогами радянського періоду, – К. Ігумновим, А. Гольденвейзером, Г. Нейгаузом, Ф. Blumenfeldом, Л. Ніколаєвим, С. Фейнбергом та ін.

Одними з останніх у цій галузі є дослідження:

– С. О. Добровольського “Сучасні принципи фортепіанної аплікатури у світлі її історичної еволюції”, у якій розглядається еволюція аплікатурної культури, а також аплікатурного руху як складної динамічної системи, із зазначенням її сутності, структури та функцій;

– С. Я. Вартанова “Аплікатура та позиційність у піаністичних стилях кінця ХІХ – першої половини ХХ сторіччя”. Воно присвячено розробці методу позиційного аналізу й водночас охоплює суттєві закономірності стилів композиторів-піаністів: генезу їх витоків, питання

колористичної виразності фортепіанної фактури та піаністичності її викладення;

– Г. В. Виноградова “Фортепіано. Універсальна формула” – розробляє теорію аплікатури у зв’язку з “Формулою” Ф. Шопена та всезагальним законом симетрії.

На жаль, у навчальній практиці ступінь важливості аплікатурних питань поки що повністю не усвідомлена. Тому інколи спостерігається поверхове ставлення до цієї проблеми. Деякі студенти взагалі не звертають уваги на аплікатуру, унаслідок чого їх гра має суттєві вади, а деякі викладачі, повністю покладаючись на ту чи іншу редакцію, можливо інколи “підправляючи” якусь аплікатурну комбінацію, не вдаються в подробиці аплікатурного питання як такого. Усе це вказує на недостатній рівень розвитку аплікатурної культури, що негативно впливає на якість професійного зростання майбутніх музикантів.

Метою цієї статті є розкриття значення аплікатури у виконавстві на прикладах аплікатурних комбінацій Артура Шнабеля.

Як відомо, в основі моделювання аплікатурної комбінації знаходиться принцип доцільності (“...Доцільну аплікатуру треба вважати не тільки основою гри на фортепіано, але й надійною гарантією видатних механічних успіхів у навчанні цієї гри”), що має перемінне значення, оскільки залежить від цілей та завдань кожного конкретного індивідуума [1, 8]. Так, видатна клавесиністка В. Ландовська зазначала: “Дуже часто доводиться знаходити аплікатуру, що здається незграбною. Це робиться навмисне. Така аплікатура перериває стрімкий біг нот, які інакше змазалися б” [2, 361]. А видатний піаніст-педагог радянського періоду Г. Нейгауз вважав, що “принцип фізичної зручності, зручності даної руки, є другорядний принцип, який підлягає першому, головному. А головний принцип припускає тільки зручність м у з и ч н о - з м і с т о в н у, яка часто не тільки не збігається зі зручністю фізичною, але й навіть суперечить їй” [3, 124].

Поглядам Г. Нейгауза цілком відповідають погляди іншого видатного піаніста-педагога А. Шнабеля. Оскільки його оригінальна аплікатурна система суттєво відрізняється від широкорозповсюдженої традиційної аплікатури, піаністу, вихованому в традиційній аплікатурній системі, аплікатура А. Шнабеля “здається нелогічною, безсистемною та незручною, а часом викликає здивування”, – зазначає Л. Баренбойм [4, 156]. Але насправді вона є дивовижно логічною та новаторською, детермінованою особливостями його піанізму та сформованою внаслідок пошуків найбільш раціональних, з художньої точки зору, аплікатурних комбінацій. Л. Баренбойм визначає такі особливості виконавського стилю А. Шнабеля: “Найтонша обробка всіх, навіть найдрібніших деталей (кристалева ясність фразування та артикуляції, точність динамічного нюансування – особливо в градаціях тихих звучностей, індивідуальна характеристика всіх елементів фактури) ніколи не призводила до роздрібнення. Образи, створювані Шнабелем, відрізнялися дивовижною

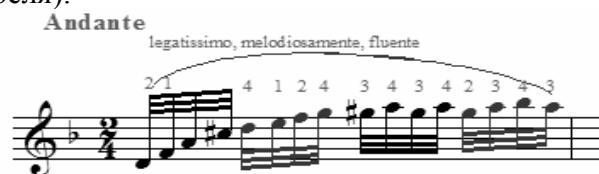
цілісністю. Він досягав цього, певно, тим, що в процесі виконання його увага була в основному спрямована на загальний задум. Виконання ж деталей було “автоматизоване” завдяки доцільно підібраним аплікатурам. Ці аплікатури *не дозволяли* не виконати тих чи інших окремих піаністичних завдань” [4, 178]. Далі Л. Баренбойм зазначає, що руки виконавця “самі собою” за заздалегідь продуманим планом фразували, виконували динамічні та агогічні нюанси, членували музичну тканину тощо. Це надавало можливості артисту з величезною внутрішньою зосередженістю передавати концепцію цілого, “малювати” великими штрихами. Таким чином, застосовані аплікатури дозволяли піаністу “економити свою увагу” та зосередити її на найголовнішому – “на загальній течії музики та на драматургічній цілісності” [4, 178].

Л. Баренбойм визначає такі основні функції аплікатури А. Шнабеля:

- артикуляційна;
- динамічна;
- фактурна;
- метро-ритмічна;
- пластична.

Артикуляційна. Звертаючись до аплікатур, спрямованих на рішення артикуляційних завдань, бачимо, що в легких та тихих послідовностях legato А. Шнабель уникає підкладання 1-го пальця на відносно сильній метричній долі, тому що використання важкого 1-го пальця на сильних та відносно сильних долях такту сприяє членуванню звукової лінії та позбавляє її зв’язаності й динамічної рівності, та, навпаки, використання його на слабкому часі сприяє її зв’язаності та рівності:

Пр. №1. Л. Бетховен. Соната D – dur. Op. 28 (II ч., ред. А. Шнабеля).



А. Шнабель наголошував: “Характерно, що традиційна аплікатура гама До мажор (на фортепіано), якої до цього часу дотримуються з величезним благоговінням, використовує великий, найсильніший палець правої руки на субдомінанті, а великий палець лівої – на домініанті... Це, звісно, практично. Але м у з и к а л ь н о – тільки для лівої руки, до того ж цілком випадково... Права рука повинна була б компенсувати своє незручне положення: героїчно жертвуючи п’ятим пальцем та виконувати гаму тільки чотирма пальцями, з великим пальцем на ноті *соль*. Якщо грати, дотримуючись традиційної аплікатури, однією правою рукою чи, що ще гірше, в унісон з лівою, то субдомінанта, яка береться найсильнішим пальцем, може прозвучати з акцентом, музично їй не

властивим. Це порушує гармонічну систему, створену віками, та робить музику жертвою стандартизації” [4, 166].

А. Шнабель, слідом за Ф. Лістом та Ф. Шопеном, радить грати *staccato* або *non legato* такою аплікатурою, що не дозволяє зв’язувати звуки, ударяючи одним пальцем кілька звуків:

Пр. №2. Л. Бетховен. Соната C – dur. Op. 2 №3 (I ч., ред. А. Шнабеля).



Пр. №3. Л. Бетховен. Соната cis – moll Op. 27 №2 (I ч., ред. А. Шнабеля).



Як видно з прикладів, при такій аплікатурі не виконати визначений штрих просто неможливо. З прикладу №3 ми бачимо, що його аплікатура не дозволяє зв’язати звуки нижнього голосу, що граються *staccato*, бо їх грає тільки один 1-й палець. А для того, щоб виконавець часом не об’єднав мотиви у верхньому голосі, Шнабель пропонує клавіші *do* і *si-бемоль* грати також одним пальцем, 3-м [4, 167].

А. Шнабель з метою виключення можливості невиконання штрихів користується мотивною аплікатурою, що була розповсюджена в клавіристів:

Пр. №4. Л. Бетховен. Соната D – dur. Op. 28 (III ч., ред. А. Шнабеля).



Також його аплікатури іноді роз’єднують мелодичну лінію, а педаль, навпаки, з’єднує, нівелюючи люфтпаузи поміж лігами, що дозволяє виконавцеві висвітлити членованість звукової послідовності, не перериваючи її звучання [4, 167]:

Пр. №5. Л. Бетховен. Соната Es – dur. Op. 7 (II ч., ред. А. Шнабеля).

Largo, con gran espressione



При зміні ліг у звуковій послідовності Шнабель нерідко змінює й аплікатуру:

Пр. №6. Л. Бетховен. Соната cis – moll Op. 27 №2 (III ч., ред. А. Шнабеля).

Presto agitato



Його аплікатура дозволяє автоматично виконати визначені ліги. Також у фіналі Сонати Es – dur op. 7. аналогічні за будовою швидкі мелодичні послідовності А. Шнабель пропонує артикулювати по-різному: у першому разі – non legato (пр. №7), у другому – legato, яке охоплює вісім нот (пр. №8), у третьому – legato, яке об'єднує чотири ноти (пр. №9). Відповідно до цього А. Шнабель і розставляє аплікатуру. У першому випадку стрибок 1-го пальця на початку кожної фігури детермінує характер артикулювання всієї послідовності; у другому – аплікатурні комбінації розраховані на восьмизвучні об'єднання; у третьому – членування по чотири звуки відбувається завдяки стрибку 5-го пальця [4, 170]:

Пр. №7. Л. Бетховен. Соната Es – dur. Op. 7 (IV ч., ред. А. Шнабеля).

Poco allegretto e grazioso

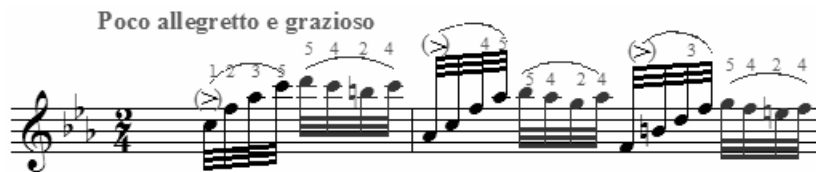


Пр. №8. Л. Бетховен. Соната Es – dur. Op. 7 (IV ч., ред. А. Шнабеля).

Poco allegretto e grazioso



Пр. №9. Л. Бетховен. Соната Es – dur. Op. 7 (IV ч., ред. А. Шнабеля).



За допомогою аплікатури А. Шнабель досягає ясного артикуляційного протиставлення між голосами. Так, наприклад, його аплікатура у другій частині Сонати А – dur Л. Бетховена (пр. №10) сприяє досягненню “legato і tenuto sempre у трьох верхніх голосах та завдяки цьому рельєфно протиставляється звучність цих голосів відривчастої послідовності басових звуків”, – зазначає Л. Баренбойм [4, 174]:

Пр. №10. Л. Бетховен. Соната А – dur. Op. 2 №2 (II ч., ред. А. Шнабеля).



У квадратних дужках наведена аплікатура, запропонована К. Хансеном та Ф. Лямондом. Як видно з прикладу, такого якісного legato між звуками *do-dieз* і *re*, котре забезпечує використання аплікатури А. Шнабеля, їх комбінація не надає.

Динамічна. А. Шнабель майстерно користується аплікатурою також у відтворенні динаміки твору. Л. Баренбойм зазначає: “Для того, щоб допомогти виконавцеві підкреслити акцентами окремі звуки чи акорди, Шнабель чинить зазвичай так: удається до аплікатур, які призводять до поштовху; використовує найбільш сильні пальці (перш за все 1-й або 3-й); сполучає “аплікатуру поштовху” з аплікатурою сильних пальців” [4, 170].

У висхідному пасажі з фіналу Сонати *cis – moll* Л. Бетховена, при вказаній Шнабелем аплікатурі, неминуче виникає поштовх руки при переході від *re-dieзу* до *mi*, який допомагає виконати написане композитором *sf*:

Пр. №11. Л. Бетховен. Соната *cis – moll* Op. 27 №2 (III ч., ред. А. Шнабеля).



Також при повторі експозиції сонати *G – dur*, яка виконується на *f* (на противагу первісній динаміці *p*), А. Шнабель, бажаючи підкреслити

підбирає аплікатуру, щоб пальці заздалегідь знаходилися над потрібними клавішами і щоб ця позиція була підготована плавним рухом” [4, 173].

З прикладу №17 видно: А. Шнабель заздалегідь переводить руку в потрібну позицію для того, щоб виконати *piu piano*, як би не воно, то Шнабель запропонував би, мабуть, аплікатуру, що розділяє, як він це зазвичай робить, бо *re-dieз* та *si* не повинні бути з’єднаними:

Пр. №17. Л. Бетховен. Соната *cis – moll* Op. 27 №2 (III ч., ред. А. Шнабеля).



Також цікаву, ускладнену аплікатуру знаходимо в першій частині Сонати *cis – moll* Л. Бетховена. Приклад № 18 демонструє як Шнабель, намагаючись досягти *diminuendo* у верхньому голосі, створює таку аплікатурну комбінацію, що “плавно підводить” (Л. Баренбойм) до потрібних клавіш (*si* та *mi*):

Пр. №18. Л. Бетховен. Соната *cis – moll* Op. 27 №2 (I ч., ред. А. Шнабеля).



“Навіть у тих простих випадках, коли зазвичай спеціально не задумуються над розстановкою пальців, Шнабель винаходить напрочуд “розумну” аплікатуру, – стверджує Л. Баренбойм. – На перший погляд, – пише далі він, – наприклад, байдуже, чи брати в цьому уривку (пр. №19) аплікатуру Шнабеля чи аплікатуру, яка вказана у більшості редакцій (у квадратних скобках). Але достатньо кілька разів програти цей уривок тією чи іншою аплікатурою, щоб зрозуміти сенс аплікатури Шнабеля: вона дозволяє плавно підвести 1-й палець до клавіш *fa-dieз* і *mi*, уникнути невеликого акценту на цих звуках та досягти рівного *diminuendo*” [4, 174]:

Пр. №19. Л. Бетховен. Соната *cis – moll* Op. 27 №2 (I ч., ред. А. Шнабеля).



Фактурна. Л. Баренбойм помічає, що часто за допомогою аплікатури А. Шнабель виявляє визначені елементи фактури. У прикладі №20 бачимо, як його аплікатурна комбінація позбавляє виконавця можливості неправильно виконати бетховенську вимогу, з'єднуючи, як це інколи буває, *фа-дієз* середнього голосу і *соль* верхнього [4, 175]:

Пр. №20. Л. Бетховен. Соната E – dur Op. 14 №1 (І ч., ред. А. Шнабеля).



У прикладі №21 завдяки шнабелівській аплікатурі неважко виділити середній голос, оскільки він грається “сильними” пальцями (2-м та 3-м):

Пр. №21. Л. Бетховен. Соната E-dur Op. 14 №1 (І ч., ред. А. Шнабеля).



З великою майстерністю видатний піаніст розподіляє фактуру твору між руками:

Пр. №22. Л. Бетховен. Соната A-dur. Op. 2 №2 (І ч., такти 84, 85, 88, 89 ред. А. Шнабеля).

Allegro vivace

Він це робить набагато зручніше, ніж інші редактори (напр. Ф. Лямонд):

Пр. №23. Л. Бетховен. Соната А – dur. Op. 2 №2 (I ч., т. 84, 85, 88, 89, ред. Ф. Лямонда).

Allegro vivace

Л. Баренбойм зазначає, що його аплікатура “дозволяє виконати пасаж більш блискуче. Розподіл рук у Шнабеля уявляється більш доцільним, тому що і в низхідному, й у висхідному пасажах напрямок руху правої руки вздовж клавіатури і напрямок кожної ламаної октави збігаються” [4, 161]. Навіть якщо порівняти аплікатуру А. Шнабеля з аплікатурою Л.Бетховена (пр. №24), ми побачимо, наскільки вона елегантніша та зручніша, ніж авторська:

Пр. №24. Л. Бетховен. Соната А – dur. Op. 2 №2 (I ч., аплікатура Л. Бетховена).

Allegro vivace

Метро-ритмічна. Деякі аплікатурні комбінації А. Шнабеля переслідують навіть ритмічну мету. “Як відомо, – наголошує Л. Баренбойм, – почуття ритму спирається на моторику. Ритмізований рух, викликаний зміною пальців на клавіші, може загострити відчуття метричного пульсу. Так, у наступному прикладі з Сонати Мі мажор ритмізована заміна пальців на клавіші *фа-дієз* надає допоміжну опору ритмічному почуттю виконавця (і, зрозуміло, дозволяє краще відчути звук, що тягнеться)” [4, 175]:

Пр. №25. Л. Бетховен. Соната E – dur Op. 14 № 1 (I ч., ред. А. Шнабеля).



У прикладі №26 аплікатура переслідує аналогічну мету:

Пр. №26. Л. Бетховен. Соната As – dur. Op. 26 (I ч., ред. А. Шнабеля).



Пластична. Л. Баренбойм в аплікатурних комбінаціях А. Шнабеля визначає навіть “жестуляційні аплікатури”, тобто ті аплікатури, що “викликають жест руки, який відповідає характеру музики. Такі “жестуляційні аплікатури” допомагають виконавцеві краще відчутти загальний емоційний характер того чи іншого музичного уривка. При цьому “жестуляційна аплікатура” також може бути “мотивною”, “артикуляційною”, “динамічною”, “фактурною”, “ритмічною” чи “агогічною” [4, 176].

У прикладі №27 заміни пальців на тих же самих клавішах переслідують не тільки ритмічну мету. Гнучкі та пластичні жести руки, які детермінуються цією аплікатурою, допомагають яскравіше відчутти ніжний та граціозний характер музики:

Пр. №27. Л. Бетховен. Соната D – dur. Op. 28 (I ч., ред. А. Шнабеля).



Коли в музиці знаходяться інтервальні “зльоти”, Шнабель пропонує аплікатури, що викликають “жест польотності”. Уже в першому мотиві прикладу №28 аплікатура Шнабеля провокує цей жест, бо

рука знаходиться у висхідному русі, збирається та розправляється кисть, 2-й палець рухається вгору з *фа-дієз* на *до-дієз*, 5-й – з *ре* на *ля*. Це відчуття польотності зберігається й у подальшому:

Пр. №28. Л. Бетховен. Соната D – dur. Op. 28 (III ч., ред. А. Шнабеля).



Але в інших випадках музика потребує й скупих жестів. У прикладі №29 ми бачимо, як А. Шнабель проставив “ідеальну з точки зору загального характеру музики (удар, за яким слідує спокій) аплікатуру (жодних змін чи підкладань пальців, жодних стрибків)” [4, 177]:

Пр. №29. Л. Бетховен. Соната D – dur. Op. 28 (I ч., ред. А. Шнабеля).

Allegro

Таким чином, доходимо висновків:

- практичне використання багатофункціональних якостей аплікатури суттєво допомагає втілювати найрізноманітніші художні задумки виконавця;
- яскравим прикладом видатної аплікатурної майстерності є виконавське мистецтво А. Шнабеля. Саме тому його аплікатурні комбінації потребують детального вивчення;
- подальшої наукової розробки вимагає, на наш погляд, проблема стилістичних модифікацій аплікатури; її з’ясування суттєво допоможе у вирішенні найсуперечливіших питань сьогодення в інтерпретації музики (насамперед, старовинної);
- запровадження в навчальний процес вивчення та оволодіння різноманітними аплікатурними системами здатне відкрити нові обрії в розвитку аплікатурної логіки виконавця, закласти міцне підґрунтя для розвитку аплікатурної культури, яке незабаром благотворно відзначиться на рівні професійної підготовки майбутнього педагога.

Література

1. Шлезингер Ст. Теория апликатуры. – СПб., 1907. 2. Ландовска В. О музыке: Пер. с англ. – М., 1991. 3. Нейгауз Г. Об искусстве

фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. – М., 1988. 4. **Баренбойм Л.** Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л., 1969.

The article is dedicated to the questions of improving professional and technical training of future teachers-musicians of piano. It deals with the application aspect for achievement of positive results. The article includes information about application system prominent pianist-teachers.

УДК 371.2 (477.4) «186/191»

І. А. Добрянський

ПРИВАТНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Перед 1917 р. недержавна (або, як ще тоді говорили, «вольна») вища школа в Російській імперії цілком сформувалася в окремий сектор освітянського простору імперії. Вона посилювала недостатньо розвинуті ланки державної вищої освіти (медична, педагогічна, музична освіта) і відкривала доступ до навчання тих верств населення, для яких вступ до казенних ВНЗ був ускладнений через станові, національні чи статеві обмеження.

Стаття присвячена дослідженню «приватної ініціативи» в галузі вищої освіти в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. в Центральноукраїнському регіоні.

Характерні риси системи освіти в Російській імперії на зламі ХІХ – ХХ ст.

Структура освіти в Російській імперії, до складу якої входили на той час землі Наддніпрянщини, була складною й різноплановою. «У ході капіталістичного розвитку країни сформувалася складна і багатоукладна система народної освіти, яка своєрідно віддзеркалювала складність та багатоукладність російського життя. Внутрішня організація та навчальний устрій практично всіх компонентів цієї системи, деформовані феодально-кріпосницькою шкільною політикою самодержавства, вичерпали ліміти можливої невідповідності потребам соціально-економічного розвитку України» [4, 7]. Система освіти будувалася на засадах становості. Залежно від приналежності до того чи іншого стану чи віросповідання реальні права громадян на освіту були різними. Привілейованим станом в імперії було дворянство. Воно мало найбільші права й могло вчитися в школах

усіх типів. Нижче в соціальній ієрархії стояло міщанство: промисловці, купці, дрібні службовці. Вони вже не мали права користуватися елітарними школами для дворян. Ще нижче стояли робітники й селяни. Їх реальні можливості в плані освіти були найнижчими. Залежно від приналежності до того чи іншого стану учнів держава витратила на їх навчання різну кількість грошей. Як писав М. Драгоманов, «є школи панські, у котрих казна тратить більш як по 1000 рублів у рік на кожного панича, а в середньому розрахунку кожний панич у школі коштує в рік 867 руб., а на кожну селянську дитину в школі казна дає тільки 4 коп. на рік» [2, 8].

Іншою рисою системи освіти України на початку ХХ ст. була її «відомчість». Крім Міністерства народної освіти, деякі типи шкіл опікали відомства Св. Синоду, імператриці Марії, міністерства фінансів, хліборобства, військового та ін. «Кожне відомство, відчуючи потребу в якому-небудь спеціальному для себе закладі, начебто з якоюсь насолодою ігнорує, що живе в країні, яка не вчора почала вчитися, що в цій країні є деякі школи; воно не бажає цього знати, а бажає з самого початку, змалечку навчати дітей для себе тільки, хоча ми бачимо, що нічого в цій підготовці спеціального особливо немає. Роблячи це, воно взагалі не узгоджується з програмою, прийнятою в інших установах, – начебто звеличує себе тим, що воно свою особливу програму винайшло й вигдало... Але на особливостях програм, як відомо, справа у нас не закінчується; це шлях слизький і важко на цьому зупинитися; кожний учитель намагається розробити свій посібник... Цей розбрід систем, розбрід програм і підручників, – усе це надзвичайно утруднює справу нашої народної і громадської освіти» [1, 155–156].

Крім того, школи поділялися на державні й відомчі, громадські та приватні. Ці школи різнилися як за можливістю впливу громадськості та приватних осіб на організацію в них навчально-виховної роботи, так і за джерелами фінансування.

Відзначимо, що сьогодні це ускладнює вивчення тих процесів і явищ, які мали місце в освіті України на початку ХХ ст.

Приватні навчальні заклади

Приватні навчальні заклади започаткувалися відповідно до «Загальних положень та розпоряджень про приватні училища» з метою сприяння й допомоги урядові в справі народної освіти [5, 3713].

Приватний навчальний заклад міг бути започаткований лише із згоди училищного начальства. Засновник подавав клопотання, до якого додавався план з докладним поясненням мети та завдань навчального закладу. Необхідно було обґрунтувати:

- 1) доцільність створення того чи іншого навчального закладу;
- 2) тип училища;
- 3) навчальні програми й навчальний план;
- 4) кількісний склад учителів і учнів;
- 5) характеристику приміщення для навчання.

Фундатор несе цілковиту відповідальність за прийом на роботу вчителів, які мали право працювати на цих посадах.

Місцева влада зобов'язана була сприяти утриманню та розвитку приватних навчальних закладів і в той же час контролювати останні. Усі вони підпорядковувалися: у столиці – окружному інспекторові, у губернських містах (у разі відсутності посад директора та інспектора народного училища) – директорів народного училища. У повітах цю функцію здійснював директор повітового училища.

Приватний навчальний заклад дозволялося започаткувати як чоловікам, так і жінкам, які були підданими імперії. У кожному конкретному випадку дозвіл супроводжувався перевіркою моральних якостей та благонадійності засновника (як правило, додавалася довідка з поліцейської дільниці за місцем проживання фундатора).

Існували деякі відмінності при започаткуванні різного роду училищ. Так, особи чоловічої статі, які бажали заснувати училища I розряду, повинні були мати вищу освіту, при заснуванні училища II і III розрядів необхідною умовою було свідоцтво про звання домашнього вчителя [5, 3718].

Ця вимога була дещо послаблена стосовно жінок. Останні могли започаткувати будь-який навчальний заклад, маючи свідоцтво на звання домашньої наставниці або вчительки.

Засновниками або засновницями приватних однокласних училищ третього розряду могли бути лише особи, які мали свідоцтво на звання вчителя початкової школи.

Утримувач приватного училища повинен був подавати піврічний і річний звіти місцевому училищному керівництву [5, 3732]. Узагальнений звіт про діяльність приватних училищ направлявся попечителю навчального округу. Один раз на рік училищне начальство зобов'язане було відвідати всі приватні навчальні заклади, які знаходилися в його підпорядкуванні. Воно ж здійснювало контроль за навчальним процесом і поведінкою учнів.

Засновник приватного навчального закладу був вільний при відборі навчальних дисциплін. «Державний компонент освіти» складала закон Божий та російська мова. А там, де програмою було передбачено вивчення історії й географії, обов'язковим було вивчення російської історії та російської географії. Навчальний план кожного приватного училища повинен був затверджуватися попечителем навчального округу [5, 3720].

У законодавчому порядку були визначені права та обов'язки засновника приватного навчального закладу. Власник вирішував питання матеріально-технічного забезпечення, приймав та звільняв з роботи вчителів, користувався правом на отримання державних нагород, наприклад, орденом Св. Станіслава нагороджувалися особи, які утримували приватне училище, пансіон без допомоги казни або мали 10-річний стаж бездоганної роботи.

Основні обов'язки засновників на законодавчому рівні були таки-

ми:

1. Звертати особливу увагу на моральний бік виховання юнацтва.

2. Контролювати стан викладання дисциплін з боку вчителів, бо «якщо виявиться, що вони свідомо або навіть з необережності шкідливо впливають на вихованців, то відповідальність у цьому випадку лягає на засновника училища у тій же мірі, як і на викладача».

3. Засновник приватного навчального закладу стежив за веденням шкільної документації й повинен був періодично звітувати перед місцевим шкільним начальством.

Земські заклади, товариства, приватні особи, які отримали дозвіл на відкриття училища, були вільні, як відзначалося раніше, у підборі кадрів учителів. У той же час, при вступі на роботу до приватного училища I та II розряду необхідно було мати дозвіл попечителя навчального округу, а до училища III розряду – директора губернського училища або гімназії, у повіті – наглядача повітового училища. Учителі, які викладали в трьох старших класах училищ I розряду, повинні були мати вищу освіту. До викладання в молодших класах допускалися особи, які мали звання домашнього вчителя. Нарешті, у приватних училищах III розряду могли працювати вчителі початкової школи [5, 3774].

У випадку, коли вчитель працював у приватному навчальному закладі й не мав на це офіційного дозволу, на нього накладався штраф у розмірі 22 руб. 50 коп. у початкових училищах і 60 руб. – у гімназіях та прогімназіях. Такий же розмір штрафу повинен був заплатити власник навчального закладу.

Загальна інструкція для окружних інспекторів щодо контролю за діяльністю приватних навчальних закладів була затверджена міністром освіти 3 березня 1871 року [5, 3733, 3735, 3736]. Її загальні положення визначали порядок проведення ревізій у гімназіях, прогімназіях, повітових училищах, інших навчальних закладах, у т.ч. приватних. Дія цієї інструкції поширювалася на окружних інспекторів, директорів училищ, професорів університетів та інших осіб, відряджених для перевірки попечителем округу. До обов'язків ревізорів входила перевірка стану навчально-виховного процесу, господарської діяльності, діловодства навчального закладу. Перевіряючого в першу чергу повинно було цікавити: 1. Наявність дозволу влади на утримання училища. 2. Освітній ценз викладачів, їх моральні якості, благоустрій навчального закладу. 3. Рівень гармонізації взаємин між керівниками і підлеглими. 4. Ступінь поваги до педагогічного колективу з боку місцевої влади, громадськості та батьків. 5. Роль педагогічної, попечительської рад у вирішенні питань навчально-виховного процесу.

На основі перевірки обґрунтовувався загальний висновок про характер діяльності навчального закладу.

Перевіряючи навчальний заклад, ревізор мав дослідити переважно дидактичні принципи та прийоми навчання шляхом відвідування та аналізу уроків. Дидактичний аналіз включав такі напрямки: а) відпо-

відність тем занять навчальним планам та програмам (у випадку їх невідповідності необхідно з'ясувати причини, що їх обумовили); б) педагогічна доцільність розкладу занять; в) педагогічна майстерність учителів; г) рівень використання наочності та навчального обладнання.

Рекомендувалося також звертати увагу на такі моменти: а) міжпредметні зв'язки; б) наявність необхідних підручників та навчальних посібників; в) методика опитування пройденого матеріалу; г) адекватність навчальним та виховним цілям матеріалу, який мав вивчатися; г) прийоми роботи при аналізі учнівських письмових робіт; д) самостійна робота учнів та санітарно-гігієнічні норми перебування учнів у пансіоні; е) об'єктивність оцінювання усних відповідей учнів.

На підставі цих даних ревізор повинен був скласти цілісну картину щодо якості та міцності знань учнів, а також виявити загальний рівень їх розумового розвитку.

У випадку виявлення певних недоліків у роботі приватного навчального закладу перевіряючий повинен був повідомити про це попечителя навчального округу.

Наприкінці кожного навчального року всі приватні заклади проводили іспити, на яких були присутні представники місцевого керівництва. Випускники приватних гімназій мали право вступу до університетів на загальних підставах. Головою екзаменаційної комісії призначався представник від навчального округу. До його функцій входив нагляд за тим, щоб правильно виконувалися всі інструкції Міністерства народної освіти: а) дотримання процедури під час екзаменів: наявність екзаменаційної відомості, адекватність запитань в екзаменаційних картках навчальному плану та опанованому матеріалу; б) чи правильно проходить сам іспит, тобто чи вислуховуються відповіді з належною увагою, чи не задається забагато допоміжних запитань; в) чи надається достатньо часу на підготовку до відповіді; г) об'єктивність екзаменаторів у виставленні оцінок і дотриманні правил перевodu учнів до старших класів, випуску, нагород та видачі атестатів. Іспити випускників приватних класичних гімназій для отримання права вступу до університетів проводилися в строки, погоджені з керівництвом навчального округу. Їх приймала комісія під головуванням директора гімназії. До її складу входили: викладач фахової дисципліни, з якої проводився іспит, та два асистенти. Іспити з кожного предмета проводилися в обсязі курсу державних класичних гімназій. Як правило, вони були такими:

1. Закон Божий (для осіб православної віри): а) катехізіс; б) священна та церковна історія; в) учення про богослужіння.
2. Російська мова і словесність: а) російська мова з церковнослов'янською; б) словесність.
3. Загальна історія: а) стародавня; б) середні віки; в) нова російська історія.
4. Географія: а) загальна географія; б) російська географія.
5. Математика: а) арифметика; б) алгебра; в) геометрія; г) тригонометрія.
6. Фізика та математична географія.
7. Іноземна мова: а) латинська; б) грецька; в) німецька; г) французька.

Приватним навчальним закладам заборонялося проводити іспити сторонніх осіб, екстернів, а також видавати їм посвідчення.

Контроль над приватними навчальними закладами був покладений, як уже зазначалося, на місцеве училищне та гімназійне начальство. Логічно буде припустити, що керувалися контролюючі органи при цьому тими ж засадами, на яких будувалося життя державного училища чи гімназії. Так, критеріями ефективності роботи викладацького складу гімназії були: стан трудової дисципліни, наукова робота, методика викладання предметів. Рівень виховної роботи, морального виховання в цілому визначалися такими критеріями:

а) мікроклімат у колективі; б) регулярність відвідування церкви та загальний рівень релігійних почуттів; в) рівень дисципліни та порядку, володіння правилами ввічливості, любов до праці, серйозне ставлення до своїх обов'язків; г) організація позаурочної роботи; г) виховна робота в пансіоні; д) ефективність виховних заходів у роботі з учнями, які мешкають на приватних квартирах, і поведінка учнів у позанавчальний час; е) загальний рівень морального виховання учнів; ж) ефективність використання різних форм заохочень і покарань, їх доцільність та відповідність тогочасним вимогам; з) рівень роботи з батьками вихованців.

Якщо при відкритті приватної гімназії або прогімназії не було повного комплекту учнів і вчителі відповідно не мали повного навантаження, вони все одно мали одержувати заробітну плату в розмірі повної ставки. Узагалі, заробітна плата вчителів у приватних навчальних закладах не завжди відповідала офіційно визначеним ставкам. Усе залежало від фінансових можливостей приватної школи. Іноді при нарахуванні платні траплялися винятки. За особливим розпорядженням керівництва призначалася спеціальна платня незалежно від призначеної за штатним розкладом суми.

Згідно з положенням, котре регламентувало відкриття приватних навчальних закладів, вони могли бути двох видів: тільки для навчання або для навчання й виховання одночасно. При цьому підкреслювалося, що спільне навчання хлопчиків і дівчаток можливе тільки у випадку, коли останнім більше 11 років. У пансіонах при навчальних закладах спільне утримання дівчаток і хлопчиків було заборонено.

Приватні навчальні заклади поділялися на три розряди: училища вищого або першого розряду (мали не менше 6 класів); другого розряду (не менше 3–4 класів); третього (двокласні та однокласні училища). На навчальний курс кожного класу відводилося не менше року.

Приватні навчальні заклади наприкінці XIX ст. набули поширення в Російській імперії, у т. ч. й в Україні. За свідченнями архівних документів, переважна частина приватних навчальних закладів функціонувала у великих містах (Київ, Харків, Одеса), а в повітах їх кількість була незначною. Звіт попечителя Київського навчального округу за 1889 рік свідчить: приватних навчальних закладів за станом на

1.01.1890 р. нараховувалося 69, у т. ч. 1-го розряду – 6 жіночих; 2-го розряду – 2 чоловічих, 9 жіночих та 1 для дітей обох статей; 3-го розряду – 4 чоловічих, 9 жіночих, 38 – для дітей обох статей. 24 з них мали пансіони, один – ремісниче відділення. У м. Києві діяло 29 приватних закладів: 6 – першого розряду, 21 – другого, 2 – третього. У Подільській губернії – 7 приватних закладів: 3 – другого розряду та 4 – третього. У Волинській губернії – 4 приватних заклади: 2 – другого розряду та 2 – третього. У Полтавській губернії – 15 приватних закладів: 4 – другого розряду та 11 – третього. У Чернігівській губернії – 14 приватних закладів: 1 – другого та 13 – третього.

Станом на 1.01.1890 р. у приватних училищах Київського навчального округу було 2247 учнів, у тому числі 728 хлопчиків і 1519 дівчаток; з них в училищах 1-го розряду навчалися – 419, училищах 2-го розряду – 556 і в училищах 3-го розряду – 1272.

Найбільшим (280 учнів) вважалося училище 2-го розряду, що утримувалося на кошти Бобринських у м. Смілі Черкаського повіту. Середня кількість учнів в училищах – 33. Вік учнів – від 7 до 14 років, а в училищах 1-го розряду й вище – 14 років. Платня за навчання від 2 до 3 карбованців на місяць. Платня за утримання в пансіонах при училищах – до 250 карбованців [6]. Ці приватні заклади, як правило, готували дітей до вступу до державних навчальних закладів вищого розряду, класичних гімназій, реальних училищ, кадетських корпусів, жіночих гімназій та інститутів. При цьому строгого розподілу на групи й класи не було: кожен учень готувався до вступу за програмами того закладу, куди він мав намір вступити.

На початку ХХ ст. лише в Києві функціонувало 9 училищ 1-го розряду, 5 училищ 2-го розряду та 2 училища 3-го розряду. Крім того, працювало 10 різних курсів (з іноземних мов, італійської бухгалтерії тощо), 4 дитячих садки. Найбільшим було жіноче училище та ремісничі класи пані Кулицької, започатковані в 1865 році. Училище складалося з 2-х відділень: молодшого загальноосвітнього в складі 4-х класів за програмою жіночої прогімназії та старшого в складі 3-х ремісничих класів, у яких учні оволодівали професійними знаннями. При училищі були започатковані вечірні курси рукоділля для дорослих.

За статистичними даними в 1905 році у Київському навчальному окрузі діяло 44 приватних початкових училища відомства Міністерства народної освіти.

З ініціативи та на кошти приватних осіб і благодійних організацій засновувалися вищі навчальні заклади для жінок. На початку ХХ ст. у ряді міст України були створені вищі жіночі курси. Так, у Києві в 1914 році з 7 вищих закладів 3 були жіночі: вищі жіночі курси, жіночий медичний інститут, вечірні вищі жіночі курси А. В. Жикуліної. У Харкові з 1913 року функціонували історико-філологічне, юридичне й медичне відділення вищих жіночих курсів, відкритих товариством взаємодопомоги жінкам-трудівницям.

Приватні вищі навчальні заклади

Позитивну роль у запровадженні вищої жіночої освіти в Україні відіграли університети. Прогресивні професори Новоросійського університету в 1903 році домоглися відкриття вищих педагогічних курсів у Одесі. Їх директором довгий час був професор М. Ланге. Усі роки, поки діяли курси, професура університету боролася за зрівняння їх у правах з університетом. Боротьба ця завершилася певним успіхом у 1912 році. У 1910 році в Одесі були відкриті вищі жіночі медичні курси. На цих курсах працювали такі видатні клініцисти, як В. Філатов, Б. Веріго, П. Борисов, В. Воронін та ін. [4, 356].

У 1908 році в Києві був заснований один з найбільших вищих жіночих педагогічних закладів країни – Фребелівський жіночий педагогічний інститут, який готував виховательок дітей дошкільного віку. Протягом трирічного курсу слухачки вивчали біологію, анатомію й фізіологію людини, загальну гігієну, психологію, педагогіку, історію педагогічних учень, філософію, дитячу літературу, іноземні мови, ігри, ручну працю тощо. Для проведення практичних занять при інституті діяли психолого-педагогічна амбулаторія, дитячий садок, дитячий притулок (ясла), невелика початкова школа. У 1913/1914 навчальному році його закінчили майже 100 слухачок. Фребелівський інститут зробив помітний внесок у справу підготовки вчительських кадрів і поширення жіночої освіти в Україні [3, 34–35].

У 1877 році в Києві було відкрито вищі жіночі курси. Вони були четвертими в імперії (після Петербурга, Москви й Казані) і мали один з найбільших термінів навчання (4 роки). На історико-філологічному та фізико-математичному відділеннях курсів у 1885/1886 н. р. навчалася 196 слухачок, у т. ч. 112 – з інших міст та регіонів України та Росії. Царський уряд негативно ставився до вищої жіночої освіти. У документах Міністерства народної освіти дано таку характеристику подібних курсів: «Багато слухачок курсів, зовсім не маючи коштів, вели спосіб життя, який не тільки не бажаний для дівчини, але й приводить до її падіння... Необхідно присікти подальше скупчення у великих містах молодих дівиць, які шукають не стільки знань, скільки свободи, яку вони хибно розуміють».

На початку 1917 року в Росії було 124 ВНЗ (65 державних і 59 громадських та приватних): 11 університетів і 40 шкіл університетського типу, включаючи юридичні, медичні, східних мов, історичні, «академічні відділення» народних університетів; 9 педагогічних інститутів і курсів; 9 навчальних закладів музично-театрального та образотворчого мистецтва; 7 духовних академій, 19 інженерних, 15 сільськогосподарських, 6 комерційних інститутів; 8 військових та військово-морських академій та вищих училищ. У 1913 році в них працювали бл. 4,5 тис. професорів і викладачів; навчалася більше 123 тис. студентів; у 1898–1917 рр. ними було підготовлено більше 150 тис. спеціалістів. Територіально вища школа тяжіла до великих адміністративних та культурних центрів економічних

регіонів з розвинутими промисловістю, сільським господарством, торгівлею.

На території України, що входила до складу Росії, у цей час діяло 27 ВНЗ, у яких навчалось 35,2 тис. студентів. Серед них – три університети (у Харкові, Києві, Одесі), три технічних ВНЗ (Київський політехнічний інститут, технологічний інститут у Харкові, гірничий інститут у Катеринославі); дві консерваторії (у Києві та Одесі); сім вищих жіночих курсів (у Києві, Харкові, Одесі); фахівців з вищою освітою готував також Ніжинський історико-філологічний інститут.

Розвиток вищої школи стримували соціальна та економічна відсталість країни та реакційна політика уряду. В університетах продовжував діяти реакційний статут 1884 року, бюджети вищих навчальних закладів не відповідали їх справжнім потребам, що породжувало гостру нестачу професорсько-викладацьких кадрів.

У 1905–1906 рр. уряд змушений був повернути вищим навчальним закладам внутрішню автономію, було зроблено крок уперед у розвитку вищої жіночої освіти. У найбільш культурних центрах України завдяки зусиллям прогресивних діячів культури і науки відкривається ряд вищих навчальних закладів, у т.ч. й так званих вищих жіночих курсів. У подальшому ж досить обмежена самостійність університетів ліквідується. Політика уряду щодо вищої школи, таким чином, зазнавала змін, зумовлених відповідними коливаннями у внутрішній політиці держави.

Висновки

Питома вага недержавних (громадських або приватних) навчальних закладів різних типів була в Україні досить значною і становила майже половину від усієї кількості. Вони існували головним чином на оплату за навчання. (Хоча як державні, так і громадські навчальні заклади одержували велику спонсорську допомогу від громадських організацій і окремих осіб.)

Як показує вивчення історії багатьох навчальних закладів, найчастіше ініціатива їх відкриття належала громадськості (органам місцевого самоврядування, дворянському чи купецькому стану, товариствам) або приватним особам. Вони починали клопотатися щодо влаштування закладу, дозволу на його відкриття. Потім держава брала на себе певну частку в його фінансуванні. Диктат держави щодо організації начально-виховного процесу в закладі найчастіше був прямо пропорційним державній частці фінансування. Хоча він залежав ще й від типу навчальною закладу.

Випускники приватних навчальних закладів, як правило, мали ті ж самі права, що й випускники відповідних типів державних навчальних закладів.

Динаміка розвитку «приватного сектора» вищої освіти в Україні на рубежі XIX – XX ст. була високою. Однак через те, що держава певним чином гальмувала та деформувала розвиток цієї складової системи вищої

освіти, власне приватна вища освіта в Російській імперії була представлена головним чином вищими жіночими курсами (цікавий факт на тлі загальної дискримінації жінок у тогочасному суспільстві). Історичний досвід та уроки становлення й розвитку приватних навчальних закладів, громадської та приватної ініціативи в цій галузі, без сумніву, потребують якнайприскіпливішого вивчення, а в кращих, випробуваних часом зразках – використання в наші дні.

Література

1. Андреев Е. Школьное дело в России. Наши общие и специальные школы. – СПб., 1882. **2. Драгоманов М.** Народні школи на Україні. – Женева, 1877. **3. Історія** Одеського університету за 100 років. – Одеса, 1970. **4. Очерки** истории школы и педагогической школы народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / Под ред. Е. Днепрова. – М., 1991. **5. Полное** Собрание Законов Российской империи (ПСЗ) – СПб., 1893. – Т. XI, Ч. I. – Ст. 3733, 3735, 3736. **6. ЦДІА** України. Ф. 707, опис 51, спр. 40, арк. I.

The author researches “private initiative” in high education sphere in the second part of XIX c. – beginning of XX c. in central Ukrainian region.

УДК 37.013.42

В. В. Тесленко

КРИТЕРІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Специфіка роботи соціального педагога з дітьми, які мають обмежені можливості, у системі різних соціальних інститутів корекційно-компенсаторної спрямованості передбачає необхідність їх постійного особистісно-професійного розвитку. Такий розвиток включає особистісний досвід подолання труднощів і перешкод та самостійне досягнення успішних індивідуальних результатів професійного зростання як фахівця.

Наявність педагогічних еталонів, норм, правил, яким повинні задовольняти особистісна й діяльнісна сторони особистісно-професійного розвитку соціального педагога, робить можливим його вимірювання. Проблема вимірювання особистісно-професійного розвитку соціального педагога пов'язана з проблемою його критеріїв та рівнів.

У теорії й практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості. За

допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи, а якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними.

Зважаючи на вказані вимоги як основні, вважаємо за необхідне доповнити їх вимогами, що відображають специфіку особистісно-професійного розвитку соціального педагога. По-перше, критерії повинні бути розкриті через низку якісних ознак (показників), у міру прояву яких можна судити про більший або менший ступінь виявлення цього критерію; по-друге, критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі й культурно-педагогічному просторі; по-третє, критерії повинні по можливості охоплювати основні види професійної діяльності соціального педагога.

Зміст критеріїв і показників особистісно-професійного розвитку соціальних педагогів, які здійснюють педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями, повинен відображати ступінь розвитку особистості соціального педагога як суб'єкта діяльності, ступінь оволодіння професійним змістом і засобами вирішення професійних завдань.

Вважаємо доцільним і обґрунтованим виділення такої групи критеріїв і показників особистісно-професійного розвитку соціального педагога.

Перша — це особистісні критерії й показники. Вони визначаються ступенем мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, рівнями розвитку професійно важливих якостей і Я-концепції. Ці критерії в соціальних педагогів визначаються ступенем залученості до процесу різних форм підвищення кваліфікації й перепідготовки наявних здібностей і можливостей особистості відповідно до досягнення оптимального рівня особистісно-професійного розвитку. Чим ближчі мета, завдання, зміст і форми професійного навчання до професійної діяльності соціального педагога, тим більш повне й різнобічне особистісне та професійне пізнання й самопізнання, розвиток і саморозвиток.

Друга група — це діяльнісні критерії й показники особистісно-професійного розвитку соціального педагога. Вони характеризують рівень розвитку професійної компетентності у вирішенні системи професійних завдань у галузі організації соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають відхилення в розвитку, з сім'ями таких дітей, особливостей діяльності різних соціальних служб і центрів. Ці критерії в соціальних педагогів визначаються рівнем професійних знань і ступенем сформованості педагогічних умінь у галузі технології педагогічної діяльності з дітьми, які мають відхилення у своєму розвитку.

Остання, третя група — це соціальні критерії й показники. Вона характеризується ступенем професійної ідентичності особистості в умовах оновлення соціально-освітнього середовища, ухваленням особистісно-розвивальної парадигми педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, реалізацією соціально значущих для

суспільства цілей — утвердження в соціумі принципів гуманізму, моральності, добра.

Разом з виділенням трьох груп загальних критеріїв професійно-особистісного розвитку соціального педагога уявляється доцільним виділення трьох системоутворюючих компонентів особистісно-професійного розвитку соціального педагога — регулювального, стабілізувального й перетворювального. Кожний з цих компонентів може бути представлений через певні критерії. Як такі ми виділяємо інтеграційні характеристики особистості, що включають показники професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості соціального педагога.

Критерії й показники особистісно-професійного розвитку соціального педагога відповідно до структурних компонентів наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Критерії й показники
особистісно-професійного розвитку соціального педагога**

Компонент особистісно-професійного розвитку	Критерій особистісно-професійного розвитку	Показники особистісно-професійного розвитку
1	2	3
Регулювальний	Критерій педагогічної спрямованості	1. Ступінь схильності до роботи з дітьми, які мають обмежені фізичні можливості. 2. Ступінь сформованості уявлень про соціально-педагогічну реальність. 3. Провідні мотиви: а) професійної діяльності: взаємодія з дітьми, з батьками; б) спеціально-професійної діяльності: інтеграція соціально-педагогічного й спеціально-педагогічного напрямів діяльності.
	Критерій професійної ідентичності	1. Усвідомлення власного образу Я-професійне. 2. Позитивне ставлення до себе як до майбутнього професіонала.
	Критерій професійної	1. Ступінь сформованості професійних знань.

Стабілізувальний	компетентності	<ul style="list-style-type: none"> 2. Ступінь сформованості професійних умінь. 3. Успішність вирішення соціально-педагогічних завдань у процесі практичної діяльності.
	Критерій сформованості професійно важливих рис особистості	<ul style="list-style-type: none"> 1. Соціально-педагогічні здібності. 2. Професійно важливі якості особистості. 3. Ступінь спрямованості соціально-професійної сфери на дитину з обмеженими можливостями. 4. Ступінь сформованості антропологічної культури.
Перетворювальний	Критерій сформованості індивідуально-творчого стилю діяльності	<ul style="list-style-type: none"> 1. Види активності, які мають перевагу (аналітико-інформаційна, кординаційно-комунікативна, прогностична, соціально-профілактична, соціально-реабілітаційна, соціально-організаційна, соціально-правова підтримка, соціально-трудова підтримка). 2. Сформованість індивідуально-творчої технології. 3. Особливості розвитку якостей творчого мислення. 4. Задоволеність педагогічною працею.

Інтегральними критеріями особистісно-професійного розвитку, що характеризують професіоналізм особистості, на нашу думку, є професійна ідентичність і професійно важливі риси особистості, а інтегральними критеріями, що характеризують професіоналізм діяльності, виступають професійна компетентність і індивідуально-творчий стиль професійної діяльності.

Першим критерієм, який ми позначили як необхідний критерій особистісно-професійного розвитку соціального педагога, є професійна ідентичність. Виявляється він через сукупність таких показників: необхідний ступінь професійного центризму й стійкої професійно-ментальної позиції, параметрами якої є константність (здатність до опору варіативним змінам у цілях, змісті, методах і формах соціально-педагогічної роботи з дітьми), адаптивність (здатність до руйнування

неадекватних професійних стереотипів, пов'язаних із традиційною парадигмою соціально-педагогічної діяльності з дітьми, які мають обмеження в розвитку), сформованість образу себе як професіонала.

Професійна ідентичність складається тільки на достатньо високих рівнях оволодіння професією й виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу. Ідентичними можуть вважатися соціальні педагоги, які володіють як стабілізуючою базою, так і перетворювальним потенціалом, у діяльності яких баланс стабілізуювальних і перетворювальних компонентів відповідає оптимальному рівню цієї професії.

Наступним важливим критерієм особистісно-професійного розвитку соціального педагога є професійна компетентність. Аналіз сучасних підходів до професіоналізму педагогів дозволяє нам визначити, що, по-перше, педагогічна компетентність є рівневою освітою (високий, середній, низький рівень), припускає мотивацію професійного зростання педагогів. По-друге, до складу педагогічної компетентності постійно включаються нові елементи професійної діяльності, і джерелом для цього виступають як особливості освітньої підготовки в університетах, введення державних освітніх стандартів вищої освіти, так і особливості тих або інших видів професійної діяльності. У нашому випадку йдеться про специфіку роботи соціального педагога з дітьми, які мають обмеження у своєму розвитку. По-третє, більшість дослідників вважають, що в основу професійної компетентності соціального педагога входить надбаний синтез знань (психолого-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), умінь і навичок творчої педагогічної діяльності, що трансформується з потенційного в реальний, діяльнісний стан і функціонує у вигляді способів діяльності, необхідних соціальному педагогу для проектування власної технології роботи з дітьми й дорослими, конструювання логіки соціально-педагогічного процесу, розв'язання труднощів і проблем, що виникають.

Ступінь сформованості професійної компетентності соціального педагога тісно пов'язаний з рівнем розвитку професійно важливих рис особистості, що є наступним критерієм. До них ми відносимо ступінь сформованості антропологічної культури особистості; специфічні риси вдачі (емпатія, оптимізм, доброта, терпіння, уважність, самовладання); специфічну спрямованість пізнавальної сфери й спеціальних здібностей. Рівень розвитку антропологічної культури особистості соціального педагога, у свою чергу, є інтерактивною якістю й виявляється через сукупність таких показників, як міра розвитку соціальної установки на пошану до людини, ставлення до дитини як самоцінності, міри всіх речей; міра розвитку потреби в самореалізації й саморозвитку.

Наступним критерієм особистісно-професійного розвитку соціального педагога є ступінь сформованості індивідуально-творчого стилю професійної діяльності. Можна виділити такі показники індивідуально-творчого стилю професійної діяльності соціального педагога: наявність індивідуального концепту соціально-педагогічної

діяльності, індивідуально-творчої технології соціально-педагогічної діяльності як системи засобів і прийомів вирішення педагогічних завдань, задоволеність педагогічною працею, рівень сформованості індивідуально-творчого стилю педагогічного спілкування й самоорганізації.

Визначаючи саме поняття індивідуально-творчого стилю професійної діяльності соціального педагога, ми виходимо з того, що це сукупність індивідуально-особистісних параметрів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, відчуттів, настанов, індивідуальних образів соціально-педагогічної реальності, що зумовлюють індивідуально-творчий підхід до вирішення педагогічних завдань, вибору й реалізації педагогічної технології [1].

У своєму дослідженні ми спиралися на підхід Є. А. Климова про індивідуальний стиль діяльності як сукупність загальних і особливих способів діяльності, що дозволяють максимально використовувати цінні якості людини й компенсувати її недоліки [2].

Сформованість індивідуально-творчого стилю дозволяє більшою мірою задовольняти потреби особистості в самореалізації, оскільки відображає творчу індивідуальність соціального педагога, виконує не тільки адаптивну функцію, але й перетворювальну.

Системне й цілісне уявлення особистісно-професійного розвитку соціального педагога, обґрунтування його компонентів, критеріїв, показників і рівнів є для нас необхідною теоретичною передумовою для дослідження процесуально-змістовних аспектів професійної перепідготовки й підвищення кваліфікації соціальних педагогів, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями розвитку.

Література

1. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. **2. Климов Е.А.** Психология профессионала. – М., 1996.

The article deals with the problem of criteria characteristics research of personal-professional development of social-lecturer at work with children, who have limited abilities in development.

УДК 330:378.22

Р. А. Гейзерська

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Радикальні економічні перетворення в Україні, формування ринкової системи господарювання не можливі без істотного реформування вищої освіти, модернізації її структури, змісту й методики, підготовки кваліфікованих фахівців і виховання творчих особистостей. Цього вимагає докорінна зміна й розширення галузей підприємницької діяльності. Практика життя диктує нові вимоги до системи знань, насамперед, економічних кадрів, які повинні володіти методами прогнозування, моделювання, прийняття рішень і т. ін. в умовах невизначеності та високої динамічності сучасних ситуацій.

За таких умов головною метою й орієнтиром вищої освіти повинні стати:

- формування соціально активної особистості, яка відзначається високою компетентністю, мобільністю та професіоналізмом;
- розвиток комплексу якостей сучасного фахівця, його професійного мислення, соціальної й професійної відповідальності;
- формування в майбутнього фахівця потенціалу саморозвитку й самовдосконалення;
- розвиток збалансованої, загальнокультурної, спеціальної й конкретно-практичної підготовки професіонала.

Виходячи з цього, ми розглядаємо вищу освіту як послідовне формування таких рис особистості, що визначають ефективність і якість її професійної діяльності. Це не лише знання й навички, хоча вони й відіграють сьогодні дуже важливу роль у професійній діяльності. Це ще й культура й потенціал саморозвитку, і загострене відчуття соціальної відповідальності – повний комплекс тих рис особистості, що перетворюють професійну діяльність на суспільне благо.

Освітній стандарт професійної освіти в Україні є тим документом, що орієнтований на оцінку сукупності необхідних для майбутньої професійної діяльності випускника вмінь, засобами формування яких є окреслені в стандарті знання.

Це дуже важливий, але не єдиний бік підготовки фахівця. Його професійно-особистісні, громадянські якості, що визначають його загальну й професійну культуру, також повинні бути об'єктом уваги й формування в процесі підготовки і, звичайно, об'єктом оцінювання. “Говорячи про загальну культуру людини, відзначимо, що вона трактується нами як багаторівнева освіта, де перший її рівень включає культуру особистості, другий – культуру діяльності, третій – культуру взаємодії. Дуже важливим є той факт, що кожний з них, у свою чергу, розглядається в складі вхідних у них компонентів, таких, наприклад, як культура саморегуляції, культура відносин, культура спілкування тощо. Кожний з компонентів, що складають загальну культуру людини, може виступати як спеціальний об'єкт формування” [1, 273].

Тому цілком доцільною й виправданою є пропозиція помістити соціально очікувані характеристики фахівця як загальнокультурної людини не тільки в розділ стандарту „Вимоги до фахівця”, але й у

преамбулу тексту стандарту, “щоб вони служили загальнолюдським, моральним орієнтиром підготовки фахівця. При цьому сам професійний освітній стандарт може бути цілісною системою загальнокультурних характеристик людини і, що особливо важливе, – ціннісно-розумовим орієнтиром підготовки фахівця у вищому навчальному закладі” [1, 274].

Також в освітньому стандарті вищої професійної освіти необхідно передбачити механізми, які б допомагали формувати духовні якості особистості майбутнього фахівця, засновані на ідеях добра, любові, терпіння й справедливості. Для майбутнього нашої країни дуже важливо, щоб ці необхідні високі гуманні якості виховувались у майбутніх фахівців разом з професійними знаннями й уміннями, необхідними в майбутній професійній діяльності.

Універсальність університетської освіти надає спеціалізаціям глибину й об’ємність. У цьому плані варто відкоригувати кваліфікаційні характеристики випускників, у яких подаються загальні вимоги до властивостей і якостей випускників вищого навчального закладу як перелік здатностей вирішувати певні проблеми й завдання соціальної діяльності системи вмінь, що є відображенням наявності цих здатностей. Тобто підготувати листа для вступників щодо кінцевих результатів їх майбутнього навчання. Університет покликаний дати громадянську освіту, тому що це місце формування громадянськості. Отже, вищий навчальний заклад повинен не лише озброїти майбутнього фахівця знаннями, уміннями та навичками у сфері економіки, але й поєднати їх з такими професійними й особистісними якостями, які допоможуть йому без зайвих труднощів адаптуватися на сучасному ринку праці й без яких ця праця буде неефективною.

Під час нашого дослідження ми ставили за мету науково обґрунтувати необхідність вивчення питання *професійно значущих якостей (ПЗЯ)* майбутнього магістра економічного профілю.

Виходячи з усього цього, у процесі дослідження нашою робочою гіпотезою на підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень особистості передбачалось, що існує низка значущих інтегративних професійних і особистісних якостей, що забезпечують успішність професійної діяльності.

Підсумковим показником сформованості професійних якостей фахівця є професійна компетентність. Це здатність фахівця ставити перед собою професійні цілі та обирати шляхи їх досягнення, самостійно з мінімальними помилками впродовж тривалого часу виконувати свою професійну діяльність у різних умовах, визначати й оцінювати конкретні умови, явища й процеси, що мають місце в його професійній діяльності, та адекватно на них впливати.

Професійні інтереси є спонукальними мотивами в освоєнні й підвищенні кваліфікаційних можливостей, а отже, уже з огляду на свою роль часто передують їм. Таким чином, формування професійних інтересів може випереджати формування кваліфікаційних можливостей, тобто вони

можуть не збігатися за діапазоном й інтенсивністю. Наявність професійних інтересів може бути основою для прогнозу кваліфікаційних можливостей.

При розгляді інтересів як предмета психолого-педагогічного аналізу необхідно відповісти на питання: який відсоток майбутніх фахівців до кінця усвідомлює свої власні справжні мотиви вибору професії?

З метою встановлення ролі тих чи інших мотивів, якими керувалися магістранти у виборі майбутньої професії, було проведено їх опитування. За результатами цього опитування було встановлено, що більш ніж 60 % магістрантів вступили до ВНЗ економічного профілю через «обмеженість вибору навчальних закладів у місті», більш ніж 50 % – через «бажання отримати вищу освіту, не залишаючи батьків», близько 20 % обрали цей ВНЗ, тому що були «невпевнені у своїх силах при вступі до ВНЗ іншого профілю». 42 % магістрантів указали як мотив вступу «сімейні традиції», 36 % – «можливість отримання по закінченні ВНЗ цікавої й добре оплачуваної роботи». Лише близько 14 % обрали економічний ВНЗ тому, що захоплювалися в школі математикою та суспільними науками.

У результаті багато магістрантів тільки під час навчання в магістратурі починають усвідомлювати всю серйозність вибору, який вони зробили. Серйозну занепокоєність викликає той факт, що «з інтересом і бажанням» навчаються ледве більше 20 % магістрантів, а майже 2/3 – навчаються, «аби навчатися».

На підставі цього можна зробити висновок про те, що існує глибокий зв'язок між психологією людини та її професійною діяльністю. Отже, для того, щоб науково обґрунтовано підійти до вибору галузі трудової діяльності, необхідно вивчити ті найбільш стійкі індивідуальні ознаки людини, що забезпечують успішність роботи за конкретною професією, з одного боку, і вимоги цієї професії до людини – з іншого. Величина збігу ознак, необхідних для професії, з наявністю якостей, що є в людини, і буде свідчити про професійну придатність людини.

Не менш важливий й інший бік питання. Індивідуальні розходження людей бувають настільки значними, що в деяких видах діяльності не всі люди, навіть цілком здорові й щиро зацікавлені конкретною професією, можуть досягти високих результатів. Хоча теоретично кожна людина може опанувати майже будь-яку професію, але справа в тім, скільки на це знадобиться сил, часу та яка буде успішність і професійне зростання в майбутньому.

Період трудової активності в житті людини обмежений, а непродуктивна діяльність, що не приносить особистого задоволення, не тільки є особистим нещастям, але й відбивається і на родині, і на організації, і, зрештою, на всьому суспільстві.

Звідси постає питання про необхідність науково обґрунтованого підходу щодо відбору людей, які більшою мірою відповідають вимогам визначеної сфери діяльності. Тому проблема визначення професійної придатності й шляхів її формування сьогодні є дуже актуальною.

У психологічній літературі широко використовується поняття “професійна придатність”, визначене через ПЗЯ, тобто ПЗЯ розглядаються як необхідні й достатні ознаки професійної придатності.

Можливість прогнозування поведінки людини заснована на уявленні про її стійкі властивості, якості, риси особистості. Прогнозування профпридатності виходить з урахування значущих властивостей людини, що виявляються шляхом зіставлення показників властивостей з показниками успішної професійної діяльності.

У професійній орієнтації вивчаються три ступені придатності до професійної діяльності: відповідність людини вимогам професії за станом здоров'я, за рівнем і якістю професійної підготовки й за психофізіологічними особливостями.

Є. А. Климов розробив систему визначення професійної придатності чи непридатності в молоді. Ця система включає п'ять основних понять [2, 234]:

1. Громадянські якості, тобто ідейний, моральний вигляд людини як члена колективу, суспільства.

2. Ставлення до праці, професії, інтереси та схильності до цієї галузі діяльності.

3. Дієздатність (загальна, не тільки фізична, але й розумова). Широта, глибина розуму, самодисципліна, ініціативність, активність.

4. Одиначні, приватні й спеціальні здібності – особисті якості, необхідні для цієї професії.

5. Навички, знання, досвід – важлива складова будь-якої професії.

Професійна придатність як психологічна характеристика особистості формується в процесі навчальної діяльності й у самій праці. Слід зазначити необхідність вивчення природних передумов професійної придатності й у цілому вивчення всіх фізіологічних, психологічних і соціальних факторів, що впливають на професійну придатність, що й дозволяє в кожному випадку визначити прогноз і шляхи досягнення оптимального результату освоєння професії.

Проблема визначення професійної придатності входить також до кола проблем диференціальної психофізіології – науки про індивідуальні психологічні розходження між людьми та їх фізіологічними основами. Систематичне дослідження фізіологічних основ індивідуально-психологічних особливостей є не тільки бажаним, але й у край необхідним для наукового розуміння психологічних розходжень між людьми.

На базі тих самих природних даних або нахилів відбувалося й відбувається оволодіння найрізноманітнішими видами діяльності. Люди не народжуються потенційними вчителями, економістами, юристами. Далеко не завжди від людини залежить, яку професію їй доводиться обирати.

Природні особливості людини мають величезну, хоча й не безмежну пластичність. Людина може активно пристосуватися до багатьох професій, і до того ж з повним задоволенням. Але є й такі професії, які людині важко опанувати й які до психологічної організації особистості

висувають підвищені вимоги (космонавт, водій швидкісного транспорту, керівник тощо). Вимоги, що висуваються професією до людини, – це вимоги об'єктивні, на їх основі можна розділити професії на два типи.

Професії першого типу висувають такі вимоги, задовольнити які можуть лише люди, котрі володіють спеціальними індивідуальними рисами.

Вимоги професій другого типу до людини такі, що з ними може справитися кожний.

До одних професій може активно пристосуватися будь-яка людина, до інших – лише окремі особистості. Відмінність між двома типами професій можна звести до таких ознак, як навчальність, здатності й у цілому професійно значущі якості [3, 102].

На нашу думку, слід розглядати кожного члена навчальної групи з погляду на його індивідуальність, тобто деяку схожість особистості з іншими людьми й водночас її своєрідність та неповторність. Загальні закономірності психіки завжди проявляються індивідуально в професійній діяльності.

Психологічна структура індивідуальності визначається системою індивідуальних властивостей і формується в онтогенезі (процесі розвитку психіки конкретної людини), починаючи з природних задатків і закінчуючи вищими психічними функціями й властивостями особистості. Особистість – багаторівнева система, що поєднує в собі психофізіологічний та суспільно-психологічний рівні [3, 104].

Індивідуальність людини формується й проявляється в навчанні, спілкуванні й праці. На основі аналізу структури й оцінки властивостей особистості можна скласти психологічний портрет людини, що важливо для індивідуального підходу до фахівця, визначення професійно значущих якостей, корекції його професійної діяльності.

Нами було проведене анкетування, метою якого було отримати уявлення про рівень сформованості професійно значущих якостей у магістрантів. В анкеті респонденти – група магістрантів (101 особа) – повинні були оцінити рівень сформованості ПЗЯ якостей у них самих за п'ятибальною шкалою.

Аналіз результатів виявлення фактичного рівня сформованості ПЗЯ показав, що більшість магістрантів цієї вибірки мають низький чи середній рівень розвитку професійно значущих якостей.

Крім того, проведене опитування довело, що, незважаючи на те, що досить багато молодих людей отримують спеціальності економічних напрямів, не всі вони працюють за обраною спеціальністю, а ті, хто працює, не завжди ефективно виконують свої професійні обов'язки. Це дозволяє зробити висновок, що за відсутністю спеціальних педагогічних теорій цілеспрямована робота з формування ПЗЯ майбутніх економістів у магістратурі не проводиться, і вказує на необхідність формування ПЗЯ та впровадження в навчально-виховний процес системи педагогічних впливів

з цілеспрямованого формування й удосконалення відповідних якостей, значущих для цієї професії.

Література

1. Зимня І.О. Особистісно-діяльнісна основа професійного освітнього стандарту // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К., 2003. – Вип. 34. **2. Климов Е.А.** Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д., 1996. **3. Скопылатов И.А.** Управление персоналом: Учеб. пособие для студ. вузов. – М., 2000.

The given article presents the scientific arguments as for the necessity of the research of the issue “the professionally important qualities”, namely, the professionally important qualities of future Masters of the economic sphere.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Азарова Лілія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Має понад 20 наукових робіт. Досліджує проблему вокального розвитку дітей та студентів в естрадному та академічному напрямках.

Анікіна Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Займається питаннями культуровідповідної побудови змісту освіти.

Балашова Алла Дмитрівна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему духовного розвитку студентської молоді.

Борисова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Автор понад 35 наукових та науково-методичних праць. Досліджує проблему формування національної свідомості студентської молоді засобами мистецтва.

Василенко Андрій Іванович – старший викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує процес удосконалення музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики.

Гейзерська Раїса Анатоліївна – аспірант Донецького національного університету. Досліджує проблему формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю.

Горбуліч Галина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему використання засобів катарсичної педагогіки в навчально-виховному процесі педагогічного університету.

Гринь Лілія Олександрівна – старший викладач кафедри акторської майстерності Запорізького національного університету. Коло наукових інтересів – професійна підготовка акторів драматичного театру засобами вокального мистецтва.

Грозан Світлана Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету. Коло наукових інтересів – виховання молоді засобами музичного мистецтва.

Добрянський Ігор Анатолійович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки (КІРУЕ). Коло наукових інтересів – філософія освіти, історія становлення й розвитку приватної вищої освіти.

Зюзіна Тетяна Опанасівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – методологічні засади культурологічної підготовки студентської молоді.

Кокурнікова Вікторія Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему формування професійної компетентності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі викладання фахових дисциплін.

Косач Юлія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему професійної компетентності студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

Кривозуб Володимир Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки факультету соціології та психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання оптимізації музично-педагогічної освіти на мистецьких факультетах.

Крюкова Олександра Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної і початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему православно-християнського музичного виховання школярів.

Кузніченко Ольга Василівна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує процес естетичного виховання дітей засобами синтезу мистецтв у спеціальних музичних закладах.

Лесневська Аліна Леонідівна – асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує коло

питань, пов'язаних з професійною підготовкою спеціалістів у галузі кіно-, телемистецтва.

Локарева Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Запорізького національного університету. Досліджує питання впливу мистецтва на духовний розвиток особистості.

Мала Тетяна Василівна – асистент кафедри дизайну, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему художньо-педагогічної підготовки студентів художньо-графічних факультетів.

Мельченко Катерина Григорівна – аспірант Інституту мистецтв Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Досліджує шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема, уміння аналізу художнього образу твору мистецтва.

Плохотнюк Олександр Сергійович – аспірант, викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблем формування ціннісних орієнтацій молоді в галузі музичної культури.

Пономарьова Олена Миколаївна – старший викладач кафедри дизайну Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів.

Пуцько Тетяна Іванівна – викладач кафедри філософії права Луганського державного університету внутрішніх справ. Досліджує питання формування національної самосвідомості курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України.

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Досліджує проблему формування естетичних орієнтацій особистості.

Самохіна Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Займається проблемою мистецтвознавчого краєзнавства.

Сбітнєва Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завкафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса

Шевченка. Досліджує питання формування емоційної культури молоді засобами музичного мистецтва.

Сіренко Тетяна Миколаївна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему професійної підготовки студентів-вокалістів.

Старовойтова Олена Євгенівна – викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – питання виховання музичної культури молодших школярів.

Шташевська Інна Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – історія і теорія зарубіжної музичної підготовки та проблеми виконавства на струнно-смичкових інструментах.

Таранов Роман Анатолійович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – удосконалення технічної підготовки студентів-гітаристів.

Тесленко Валентин Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник міністра освіти і науки України. Коло наукових інтересів – специфіка роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Федоріщева Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему естетизації педагогічної діяльності й формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

Харченко Володимир Григорович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Автор 10 публікацій. Коло наукових інтересів – різні аспекти дослідження музично-педагогічної освіти та естетичного виховання молоді.

Холодков Сергій Михайлович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує роль аплікатури в реалізації художньої задумки піаніста-виконавця.